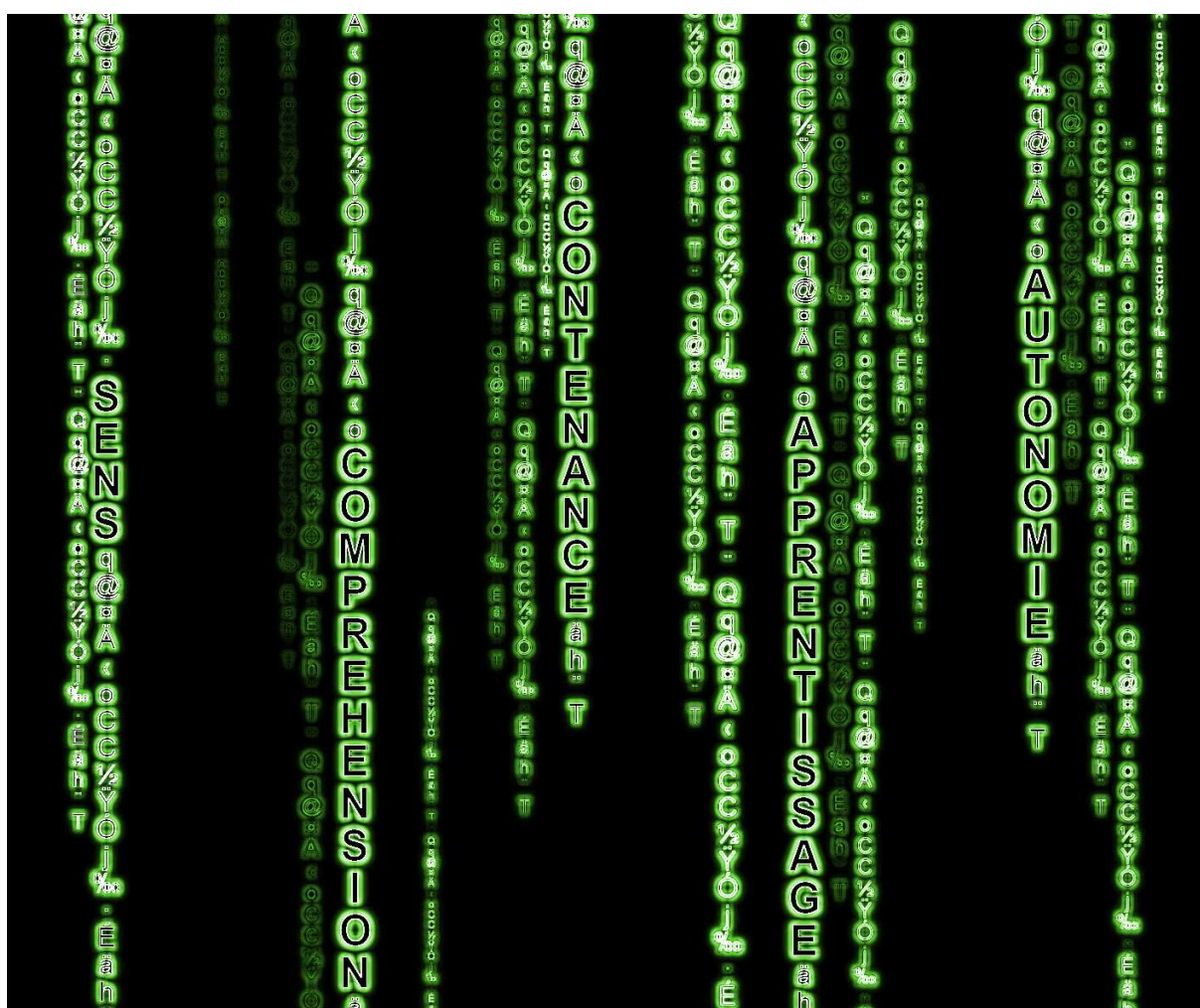


CONTENIR LA DELIAISON

Compréhension et psychose



INTRODUCTION.....	3
1ERE PARTIE : L’HOPITAL DE JOUR ET LA CLASSE EXTERNALISEE	5
a) Historique de l’hôpital de jour	5
b) La classe externalisée	6
2EME PARTIE : LES DIFFICULTES ET LEURS HYPOTHESES EXPLICATIVES..	9
a) Les problèmes de liens.....	9
b) Les problèmes de mémorisation et d’attention	11
c) Les manques de repères spatio-temporels.....	12
d) La problématique et les Instructions Officielles.	15
3EME PARTIE : LES DIFFERENTES REMEDIATIONS.....	17
a) La mise en place du cadre contenant	17
b) La catégorisation et la représentation mentale.....	23
c) La structuration temporelle	32
d) L’Art comme support d’apprentissage	33
CONCLUSION.....	38
BIBLIOGRAPHIE.....	40
ANNEXES.....	42

INTRODUCTION

« *L'ignorant affirme, le savant doute, le sage réfléchit* »

[Aristote]

Il ne m'a fallu que quelques minutes au sein de la classe externalisée de l'Institut Psychothérapique de jour pour enfants et Adolescents¹ pour voir chavirer bon nombre de mes conceptions professionnelles. Tel l'ignorant d'Aristote, je faisais confiance à certaines pratiques pédagogiques que je jugeais, sinon infaillibles, très efficaces. Aussi pensais-je à tort que connaître les pathologies de mes élèves permettait de cerner leurs difficultés et qu'il me suffisait de réduire la difficulté pour qu'ils entrent dans les apprentissages. Les doutes ne tardèrent pas à pleuvoir, balayant dans le même temps mes certitudes, et il devint urgent de réfléchir à une pratique plus adaptée.

J'ai rapidement constaté que mes élèves, qui souffrent tous de psychoses, - qu'elles soient symbiotiques, dysharmoniques ou autistiques -, ont en commun une très grande difficulté à réinvestir les apprentissages. Certains parviennent à mémoriser assez rapidement des connaissances, d'autres ont besoin de plus de temps, mais tous, sans exception, peinent à réinvestir les connaissances entre les différentes séances, les différentes disciplines. J'ai donc fait part de mon questionnement au psychiatre responsable de l'I.P.A. : « *Pourquoi mes élèves ont tant de difficultés à entrer dans les apprentissages que je leur propose, si variés soient-ils ?* ». Sa réponse m'a éclairé dans mon métier d'enseignant en voie de spécialisation.

Les enfants psychotiques, de par leur pathologie, peinent à faire des liens entre les événements vécus et par conséquent, ne parviennent que très difficilement à construire des savoirs. Ils sont soumis à une *pulsion de déliaison*², qui neutralise toute connexion d'un point de vue cognitif.

Cet éclairage m'a permis de me questionner à nouveau sur ma pratique d'enseignant en hôpital de jour. Quelles solutions pourrais-je apporter à ces adolescents dont le processus cognitif est semé d'obstacles ? Me serait-il possible de mettre en place un dispositif pédagogique adapté à leur handicap, qui permettrait à ces élèves de réinvestir les connaissances travaillées en classe afin d'améliorer leur compréhension du monde ?

J'ai donc décidé de mettre mon année de spécialisation au profit de mes interrogations professionnelles et de faire de ce questionnement la clef de voûte de ce mémoire. Si la pulsion de déliaison diffère, voire empêche la compréhension, la mise en place d'un cadre contenant permettrait-elle à mes élèves psychotiques de faire des liens explicites entre les apprentissages et de

¹ L'Institut Psychothérapique de jour pour enfants et Adolescents (I.P.A.) accueille des adolescents psychotiques de 12 à 18 ans. Il est aux adolescents ce que l'Hôpital de Jour est aux enfants.

² **Pierre DELION**, *Processus cognitifs et psychoses infantiles*, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, (2002), page 114.

leur apporter les outils pour affiner leur compréhension ? La pulsion de déliaison serait-elle contrecarrée par un dispositif pédagogique rigoureux ?

Je tenterai d'apporter des réponses à ces questions tout au long de ce mémoire, qui, plus qu'un simple fil rouge au cours de cette année de spécialisation, m'a permis d'organiser mes idées et de poser ma pensée.

Dans un premier temps, j'exposerai brièvement l'historique de l'hôpital de jour et présenterai ma classe. Puis j'aborderai les trois principales difficultés rencontrées par mes élèves ainsi que leurs hypothèses explicatives. Je traiterai ensuite des remédiations mises en place et des choix pédagogiques qui en découlent.

1^{ERE} PARTIE : L'HOPITAL DE JOUR ET LA CLASSE EXTERNALISEE

a) Historique de l'hôpital de jour

Il me semble judicieux de commencer ce mémoire par les étapes qui ont marqué à la fois la naissance et les transformations de l'hôpital de jour. En effet, le poste que j'occupe actuellement est le fruit de plusieurs textes législatifs et réglementaires, qui au cours des années, ont permis à l'Education Nationale de devenir un acteur essentiel dans la vie des enfants handicapés. Pourtant, tout n'était pas si simple au commencement...

C'est l'arrêté du 16 mars 1972 qui donne naissance aux hôpitaux de jour pour enfants. Le texte insiste sur la primauté de la dimension thérapeutique bien que « *cela n'exclut pas, bien au contraire, la présence d'un personnel éducatif et enseignant qui s'intègre à l'action thérapeutique*³ ». Christine Philip, dans son article pour *La nouvelle Revue de l'A.I.S.*⁴, fait remarquer la négation autour de l'éducation ; je serais tenté d'ajouter qu'il s'agit en fait d'une double négation. La première qui « *n'exclut pas* » la présence d'enseignants, et la seconde, qui laisse présager l'importance relative accordée aux bienfaits de l'éducation chez les enfants handicapés. A l'origine, l'hôpital de jour dispense avant tout des soins thérapeutiques et l'éducation reste facultative. De par la loi du 30 juin 1975, l'éducation des personnes handicapées devient une obligation nationale.

La circulaire n° 91-303 du 18 novembre 1991, relative à la scolarisation des enfants et adolescents accueillis dans les établissements à caractère médical, sanitaire ou social, vise « *à assurer la scolarisation la mieux adaptée possible aux enfants et adolescents accueillis dans les établissements médicaux*⁵ » et rappelle par la même les créations de poste d'enseignants au sein des hôpitaux suite à la demande des professeurs de médecine et des chefs de santé. L'éducation s'ancre peu à peu dans le quotidien des hôpitaux de jour et ses bienfaits sont reconnus par les équipes médicales.

La circulaire de la Santé du 11 décembre 1992 abroge la circulaire du 13 septembre 1961, concernant l'hospitalisation des enfants de moins de 16 ans à l'hôpital psychiatrique, et rappelle que « *des actions particulières peuvent s'avérer indispensables afin de poursuivre*

³ Circulaire du 16 mars 1972, extrait du J.O. du 21 avril 1972. *Programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies et déficiences mentales des enfants et des adolescents*, page 4209.

⁴ **Christine PHILIP**, *L'évolution des hôpitaux de jour*, *La Nouvelle Revue de l'A.I.S.*, vol.29 (2005), page 183.

⁵ Circulaire n° 91-303 du 18 novembre 1991 relative à la *Scolarisation des enfants et adolescents accueillis dans les établissements à caractère médical, sanitaire ou social*.

*l'insertion scolaire de certains enfants ou de la réaliser dans des conditions satisfaisantes, en lien étroit avec les familles*⁶ ». Cette nouvelle circulaire recommande aux différents acteurs de prendre appui sur la loi du 30 juin 1975 afin de faire valoir les droits des enfants handicapés. La scolarisation des enfants en milieu médical devient un objectif prioritaire.

La loi du 11 février 2005 vient parachever l'évolution des hôpitaux de jour en rendant obligatoire l'inscription des enfants handicapés dans l'établissement le plus proche de leur domicile, qui devient leur établissement de référence. Même si cet établissement de référence n'est pas systématiquement l'établissement d'accueil, l'enfant handicapé devient, grâce à cette loi, élève, car il reste inscrit scolairement dans un établissement ordinaire.

Ces textes législatifs et réglementaires ont bâti peu à peu les pôles pédagogiques au sein des hôpitaux de jour. L'école est dans un premier temps venue à l'hôpital avant que le mouvement ne s'inverse. C'est dans ce contexte qu'est apparue la classe externalisée du service pédopsychiatrique du professeur Schmit. Plus qu'un déplacement dans l'espace ou qu'une intégration topographique, cette classe permet à des adolescents psychotiques de renouer un contact avec le monde de l'école, de bénéficier de la stimulation du milieu scolaire ordinaire mais permet aussi à tous d'être en accord avec la loi de 2005.

b) La classe externalisée

La classe externalisée compte, au 1^{er} mars 2009, cinq adolescents répartis sur quatre matinées. Pour quatre d'entre eux, leur emploi du temps est partagé entre leur scolarisation à l'école élémentaire de Maison Blanche, un I.M.E. et les soins thérapeutiques à l'I.P.A. Seul un adolescent est à temps plein à l'hôpital.

Les critères d'inscription à la classe externalisée ont été élaborés le 6 mars 2002 lors d'une réunion de travail entre les équipes médicale, éducative et pédagogique (voir annexe 9, document A). Tout d'abord, l'enfant doit pouvoir accepter la vie en petit groupe et être capable de tolérer les temps de récréation. Il doit également avoir quelques repères spatio-temporels afin de supporter le déplacement entre l'hôpital et l'école. L'enfant doit, en dernier lieu, présenter des possibilités en émergence, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir être capable de tirer profit de sa scolarisation sur les plans pédagogique et relationnel. Le tableau ci-dessous présente succinctement mes élèves. Tous fréquentent la classe externalisée au moins deux jours par semaine, condition indispensable pour les inscrire dans une progression.

⁶ Circulaire n° 70 du 11 décembre 1992 relative aux *Orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et adolescents*.

	PATHOLOGIES	PRESENTATIONS	OBSERVATIONS
Sébastien 16 ans	Psychose infantile de type dysharmonique évoluant sur un mode de schizophrénie infantile.	Sébastien est arrivé à l'Hôpital de Jour à l'âge de 4 ans. Il a été scolarisé à temps partiel jusqu'au CE2 et fréquente depuis la classe externalisée.	Sébastien est très fréquemment victime d'hallucinations auditives, qui l'empêchent de rester concentré sur une tâche précise. Il a besoin d'être relancé afin de terminer l'activité. Il ne refuse ni de travailler ni de répondre aux sollicitations du maître. Le temps de classe est un véritable plaisir pour lui.
Guillaume 17 ans	Dysharmonie psychotique.	Guillaume est inscrit à l'I.M.E. de Ville en Selve depuis cinq ans et fréquente la classe externalisée depuis septembre 2008, après quatre ans d'absence.	Guillaume présente des difficultés d'élocution qui rendent très difficiles les situations de communication. Sujet à angoisses, son discours tourne vite à l'écholalie. Il n'est pas entré dans l'écrit, du fait d'un accès à la fonction symbolique entravé. De ce fait, les apprentissages sont difficiles.
Jean-Michel 17 ans	Dysharmonie psychotique avec de fortes angoisses de morcellement.	Jean-Michel est arrivé à l'hôpital de jour à l'âge de sept ans et est inscrit à l'I.M.E. de Ville en Selve depuis cinq ans. C'est sa quatrième année en classe externalisée.	Jean-Michel est un adolescent très angoissé par la mort et la maladie. Il est donc très difficile de savoir s'il est disponible pour les apprentissages. Cependant, il a acquis quelques compétences en lecture et est capable de lire quelques mots usuels. Devant la difficulté, il baisse très souvent les bras.
Sophian 13 ans	Autisme infantile précoce (2002). <i>Psychose infantile (2008).</i>	Sophian a été diagnostiqué autiste en 2002 mais selon les pédopsychiatres, il semble souffrir plus d'une psychose infantile. Il a intégré l'I.P.A. et l'I.M.E. de Ville en Selve cette année.	Sophian maîtrise les rudiments de la combinatoire. Mais il ne met aucun sens dans sa lecture. Il ne refuse pas de travailler mais est souvent victime d'hallucinations, qui l'envahissent et le rendent momentanément « absent ».
Eléonore 15 ans	Autisme infantile précoce.	Eléonore est entrée à l'hôpital de jour en 2001 et n'a jamais été scolarisée en milieu ordinaire. Elle fréquente la classe externalisée depuis trois ans. Elle entrera à temps plein à l'I.M.E. de la	Eléonore n'utilise que très peu le langage. Elle est capable d'exprimer une demande à travers des gestes, un comportement. Elle comprend des consignes simples mais peut aussi être dans l'opposition.

		Cerisaie en septembre 2009.	
--	--	--------------------------------	--

2^{EME} PARTIE : LES DIFFICULTES ET LEURS HYPOTHESES EXPLICATIVES

Je n'ai pas choisi de dresser la liste complète des difficultés rencontrées par mes élèves. Je vais centrer mon étude sur les trois difficultés communes (voir annexe 11 document A) que ces derniers rencontrent au quotidien. Ces obstacles, qui sont propres à leur pathologie - la psychose -, freinent leur compréhension du monde et vident de sens les apprentissages scolaires. Ces difficultés, bien que séparées dans ce mémoire, entretiennent d'étroites relations de cause à effet. La déliaison entraîne des problèmes de mémorisation tout comme le manque de repères temporels perturbe la mise en place de liens entre les savoirs.

Pour chaque écueil, je présenterai les hypothèses explicatives qui permettent de mettre en lumière les processus cognitifs des enfants psychotiques.

a) Les problèmes de liens

La première difficulté de mes élèves est la mise en place de liens entre les événements, les savoirs qu'ils rencontrent au quotidien. Cette difficulté est propre aux personnes psychotiques. Pierre DELION, psychiatre des hôpitaux et psychanalyste, parle de *processus psychotisant*.

« Celui-ci entre en opposition avec le processus cognitif sur certains points qui vont mettre en échec ce que je propose d'appeler les possibilités d'« apprentissage-du-monde », par l'enfant qui en est le sujet⁷ ».

Dès les premiers jours de sa vie, l'homme ordonne le monde qui l'entoure en classant les événements en deux catégories : *le pareil* et *le pas pareil*. Il catégorise les événements qui se succèdent en extrayant des invariants. Si l'expérience comporte une grande quantité de *pareil*, cette dernière est donc enregistrée et permet d'enrichir la bibliothèque interne alors qu'une autre expérience, riche en *pas pareil*, génère une angoisse qui va déboucher sur deux réactions contraires. La première réaction, positive, motive le bébé à saisir le sens de cette nouvelle expérience (« *C'est intéressant, mais de quoi s'agit-il au fond ?* ») alors que la seconde, à l'inverse, empêche la compréhension (« *Cette expérience est trop angoissante, elle déborde mes capacités* »). Selon l'hypothèse freudienne et dans le cas de la compréhension, il s'agit de lier libidinalement l'objet à sa représentation, d'associer le signifié au signifiant. Dans le cas des psychoses, cette liaison est entravée, contrecarrant alors toute compréhension.

Cette relation impossible entre l'objet et sa représentation expliquerait les difficultés rencontrées en lecture par mes élèves. Bien que certains d'entre eux soient capables de déchiffrer

⁷ **Pierre DELION**, *Processus cognitifs et psychoses infantiles*, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 2002, page 114.

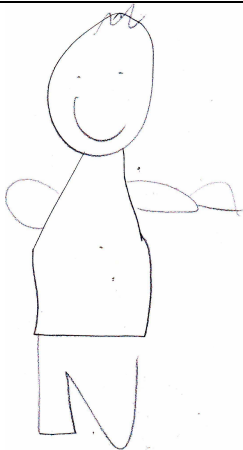
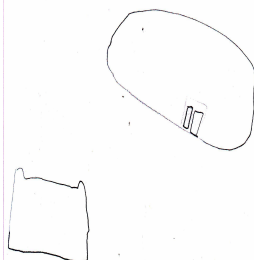
des mots courants, ils ne parviennent pas à associer, au signifiant qu'ils sont en train de décoder, le signifié. Ainsi, la lecture ne représente pour eux qu'un exercice technique.

Voici un exemple pris dans ma classe qui illustre cette absence de liaison entre le mot et sa représentation mentale.

Jean-Michel vient de lire à voix haute la phrase suivante : « *La petite fille porte une jupe jaune et des chaussures bleues* ».

Je fais alors répéter la phrase à toute la classe, ponctuant les répétitions de questions pour m'assurer qu'elle est comprise. Je demande ensuite de dessiner la phrase qui vient d'être lue. Armés d'une feuille blanche et d'une pochette de feutres, mes élèves s'apprêtent à se lancer dans l'activité lorsque Sébastien me demande ce qu'il faut dessiner. Je répète la consigne, lui fait répéter et relire la phrase et attend. Les dessins me reviennent quelques minutes plus tard : aucun des trois ne représente une petite fille avec une jupe jaune et des chaussures bleues (voir annexe 1 documents A, B et C).

Tous les trois ont lu, entendu et répété la phrase à illustrer mais ils n'ont pas associé d'image à cette phrase. La phrase est restée vide de sens et de représentation.

Sébastien	Guillaume	Jean-Michel
		
Une petite fille/garçon sans jupe, sans chaussure mais dessinée en bleu.	Une petite fille/garçon sans chaussure, sans jupe, ni couleur.	A gauche une jupe, à droite deux chaussures. Pas de petite fille, ni de couleur.

Le processus psychotisant entrave également les liens internes à la même séance, éradiquant du même coup tous les savoirs travaillés. Il n'est pas rare, lors du rappel final d'une séance « texte de semaine », que mes élèves me fassent le résumé d'un texte que nous avons étudié le mois précédent.

Lors d'une séance de phonologie, j'interroge la classe pour une synthèse finale. Au tableau sont encore écrits les mots et les dessins qui comportent le son étudié. Le silence s'abat sur la classe. Je donne des indices à l'aide de questions elucidantes pour finalement arracher à Sébastien la réponse attendue.

Là encore, la liaison est rendue difficile et de ce fait, les apprentissages sont vides de sens. La séance de phonologie, dans l'esprit de mes élèves, est une séance unique, sans aucun lien avec les apprentissages à venir. Et lorsque le lendemain, je demande aux mêmes élèves d'encoder sur leur ardoise des mots contenant le son étudié la veille, ils n'en sont pas capables. Il faut alors que j'assure la liaison entre cette activité d'écriture et la séance de phonologie pour que l'activité prenne son sens. Cette liaison s'établit grâce à un questionnement de plus en plus fermé.

La mise en place de liens explicites entre les apprentissages, tels que le rappel - qu'ils soient de réactivation ou d'anticipation -, le texte de semaine et la ritualisation d'activités visant la compréhension, permettrait-elle de faciliter les apprentissages chez mes élèves ?

b) Les problèmes de mémorisation et d'attention

La seconde difficulté rencontrée par mes élèves est la mémorisation des apprentissages, ou d'une manière plus générale, des événements. Conséquences plus ou moins directes du processus de déliaison, les problèmes de mémorisation et d'attention seraient dus, selon les dernières recherches en neurobiologie, à deux dysfonctionnements cérébraux.

Lorsqu'une personne perçoit un stimulus, ce dernier est d'abord détecté par le système sensoriel avant d'être traité par le cerveau. Pour ce faire, celui-ci utilise les neurotransmetteurs et les neuropeptides pour permettre le passage de l'influx nerveux. Le stimulus devient alors une information. Mais dans la plupart des situations, nous sommes le réceptacle de plusieurs stimuli et notre cerveau sécrète alors de la dopamine mésolimbique. Cette dernière joue un rôle très important au niveau de l'attention et permet de dresser un filtre devant la profusion de stimuli. D'une manière plus ou moins inconsciente, nous les trions et seulement une partie d'entre eux entre dans notre champ attentionnel.

Chez les enfants psychotiques, le filtre serait défaillant. Le sujet est alors soit noyé sous un excès d'informations, soit le choix des stimuli n'est pas pertinent et l'enfant s'attache alors à des détails infimes. Dans les deux cas, la mémoire de travail est saturée d'informations et l'activité cognitive en est fortement perturbée. Cette saturation de la mémoire de travail a des répercussions sur la mémoire à long terme, qui connaît donc à son tour des défaillances.

Le second dysfonctionnement, qui expliquerait les problèmes de mémorisation chez les enfants psychotiques, est avancé par les neurologues. Dans son compte-rendu sur la conférence de l'Union Nationale des Amis et des Familles de Malades Psychiques (U.N.A.F.A.M.) du 28 juin 2006, le Docteur FOUCHER⁸ l'explique par des lésions au niveau de la substance blanche.

« La substance blanche correspond à un enchevêtrement de câbles gainés qui permettent un échange d'informations entre les différentes régions du cerveau. [...] Et les pathologies s'accompagnant de psychose n'entraînent pas de coupure du circuit, mais une

⁸ Jack R. FOUCHER, Maître de Conférence des Universités, Praticien Hospitalier (Strasbourg)

disparition de cette gaine isolante. Ainsi l'information est véhiculée par ces câbles, mais ceux-ci la conduisant mal, elle arrive en retard ou déformée⁹ ».

La perte ainsi que la déformation des informations ont pour conséquence de vider le message de son sens. Pour l'enfant psychotique, il est alors difficile, voire impossible dans certains cas, de mémoriser le contenu du message.

Au cours de cette année, j'ai été témoin de cette difficulté de mémorisation à de nombreuses reprises. Associée aux troubles de la symbolisation, celle-ci empêche Sébastien et Guillaume d'accéder à l'écrit. Ce dernier ne parvient pas mémoriser les lettres de l'alphabet. Sébastien ne parvient que très rarement à orthographier son prénom (voir annexe 2, documents A et B), malgré un entraînement quotidien. Sa mémoire de travail, saturée d'informations non pertinentes, l'induit en erreur ou le laisse perplexe.

La mise en place d'un dispositif adapté tel que des supports épurés, le recours à la répétition extensive, le travail sur le sens et la compréhension en lecture, permettrait-elle d'améliorer les compétences en mémorisation de mes élèves et par la même, de leur faire acquérir des connaissances ?

c) Les manques de repères spatio-temporels

Il est difficile de donner une définition exacte de la psychose, tant les formes qu'elle revêt sont nombreuses. Les scientifiques s'accordent cependant sur des points communs que le Docteur Jack FOUCHER reprend dans la définition suivante¹⁰ :

« Les psychoses sont des pathologies psychiatriques qui ont en commun d'entraîner le plus souvent occasionnellement, mais parfois de façon continue, une inadaptation à la réalité. Celle-ci se manifeste par une distorsion dans la perception ou l'interprétation des événements extérieurs, la gestion des affects, l'organisation de la pensée et du comportement. Généralement, cette distorsion est suffisamment sévère pour interférer avec la conscience que le patient peut avoir de son trouble, on parle d'anosognosie¹¹ ».

La psychose altère de façon significative les perceptions sensorielles en les annihilant ou en les déformant ; mais contrairement à une personne névrosée, l'individu psychotique n'a pas conscience de ses troubles. Il se croit ancré dans la réalité de tout un chacun.

✓ La déstructuration temporelle

⁹ Article tiré de la conférence de l'U.N.A.F.A.M. du 28 juin 2006, présidée par le Dr Jack R. FOUCHER.
http://www.c-e-p.eu/Article_Recherche.html

¹⁰ Jack R. FOUCHER, op.cit.

¹¹ L'**anosognosie** est « la méconnaissance, par un malade ou un infirme, de son état, même grave, notamment dans le cas d'affections telles que la cécité ou l'hémiplégie », Dictionnaire de la langue française du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle, édité par le Centre National de la Recherche Scientifique, Klincksieck, tome 3, page 91.

« Dans l'expérience psychotique aiguë, le temps commun se contracte sous la forme d'un maintenant absolu, qui manifeste l'éclatement du lien entre les extases temporelles et la mise à nu douloureuse de l'une des directions temporelles fondamentales¹² ».

La notion de temps, chez mes élèves, est trouble : il leur est difficile de se situer dans l'année, dans la semaine, dans la journée. La notion du temps qui s'écoule entre deux événements leur est étrangère. Pierre DELION explique ce dysfonctionnement par la carence symbolique :

« Chez le psychotique, le complexe d'Œdipe qui marque l'inscription du temps dans le fonctionnement mental d'un sujet fait défaut, du fait de l'absence de la castration symbolique. Il y a donc une absence de signification du temps, de la différence des sexes et des générations. Le psychotique n'a donc pas la capacité de ressentir la continuité et la permanence de son être¹³ ».

Nous quittons l'I.P.A. en ambulance à huit heures trente. Nous entrons dans la classe quelque dix minutes plus tard. Chaque jour, je demande à mes élèves de me donner une estimation de l'heure à laquelle nous franchissons la porte de la classe. Et chaque jour, ils me répondent qu'ils ne savent pas. Malgré un fort étayage, ils n'ont aucune notion du temps passé entre l'hôpital et la classe. Il en est de même avec les horaires clés de la matinée tels que le début et la fin de la récréation. Cette difficulté est une conséquence directe du processus de déliaison.

Il est en somme très difficile de donner une définition concrète du temps. Saint Augustin l'a défini ainsi : *« Le présent du passé, c'est la mémoire ; le présent du présent, c'est la vision ; le présent du futur, c'est l'attente¹⁴ »*. Selon lui, le temps serait accessible à toute personne capable de se souvenir, de voir et d'anticiper. Or la psychose a une triple incidence: elle altère la mémoire des événements, déforme la vision de l'espace et empêche l'anticipation des événements à venir.

En quoi, un travail rigoureux sur une frise chronologique et la mise en place de repères temporels vont-ils permettre à mes élèves de mieux se situer dans le temps ?

✓ **La déstructuration spatiale**

La psychose altère profondément la réalité perçue. La personne psychotique ne concentre jamais ses sens sur un même objet. Elle est noyée sous une pluie de stimuli qui l'empêche d'ordonner les informations. Elle percevrait en quelque sorte l'espace comme un tout fragmenté, comme si elle regardait à travers un prisme.

¹² D. PRINGUEY, J. NAUDIN, AZORIN J.M., *Essai sur la temporalité structurale des psychoses aiguës, Confrontations psychiatriques*, 2002, page 109.

¹³ Pierre DELION, *Corps, psychose et institution*. Editions ERES, 2002.

¹⁴ Saint Augustin, *Confessions : Quid est tempus ?* Livre XI, XX, 26.

« Rien ne vient faire la synthèse des différents stimuli qu'il [le patient psychotique] reçoit, il n'y pas de 'sens commun'. Le monde ainsi perçu est sans relief, sans perspective, sans volume, il se réduit à une juxtaposition de sensations¹⁵ ».

Pierre FERRARI parle d'une déficience de certains processus centraux de traitement des stimuli. Il y aurait une incapacité à rassembler les informations « pour constituer des ensembles cohérents unifiés et signifiants¹⁶ ».

Les repères spatiaux, qui nous permettent de nous situer dans le réel ou sur un plan, ne sont pas perçus comme tels par mes élèves. La classe, lieu qui leur est familier, peut leur paraître étrangère si j'ai décidé, en leur absence, de modifier la disposition des tables. Ils ne savent plus où s'asseoir, ni vers quel « mur » se tourner. Cette difficulté à rendre cohérente une image perçue est flagrante lors des séances d'arts. Lorsqu'ils découvrent une peinture riche en détails et en couleurs, ils se perdent dans des détails infimes et ne parviennent pas à dégager l'idée générale de l'œuvre. Lors de la découverte de *La Méridienne ou la Sieste* de Vincent Van GOGH, Sophian n'a pas été capable de se détacher d'une forme de crocodile qu'il avait perçue dans le ciel. A ses yeux, le reptile primait sur le reste. Les personnages allongés dans le foin n'avaient aucune importance.

Cette déstructuration spatiale est rendue encore plus difficile par les angoisses de morcellement qui construisent, chez la personne psychotique, une représentation de leur corps à l'image de leur psyché.

Entre huit et douze mois, l'enfant comprend que le reflet dans le miroir est son propre corps. Il s'identifie à l'image réfléchie. La relation symbiotique avec sa Mère prend alors fin. Et c'est cette dernière qui va lui permettre de s'identifier à cette image, en lui disant : « C'est toi, là ». Et par le regard aimant de l'Autre (sa Mère, en l'occurrence), il va s'aliéner à cette image. Il va construire son identité grâce à son regard. C'est la présence du Père qui va libérer l'enfant de cette aliénation. Et cette distance va permettre à l'enfant de construire son schéma corporel. Il va découvrir peu à peu les parties visibles et cachées de son corps. Chez la personne psychotique, la séparation n'a pas lieu et l'enfant, puis l'adolescent, se perd dans le regard de sa Mère sur son propre corps. Cette aliénation associée à la pulsion de déliaison va, en l'absence de sa Mère, déclencher des angoisses de morcellement, telles que la sensation de perdre un membre, de couler ou d'être troué. Par conséquent, la construction d'un schéma corporel est déformée par les angoisses qui le rongent.

Au cours du mois de novembre, j'ai demandé à Sébastien, Guillaume et Jean-Michel de se dessiner . Voici leurs productions (voir également en annexe 3, documents A, B et C).

Sébastien	Guillaume	Jean-Michel
-----------	-----------	-------------

¹⁵ Donald MELTZER, *Explorations dans le monde de l'autisme* (1975). Paris, Payot, 1980, page 266.

¹⁶ Pierre FERRARI, *L'autisme infantile*, Collection Que sais-je ? n°3508. PUF, page 33.



En quoi un travail sur la représentation de leur schéma corporel et l'étude d'œuvres d'art permettraient-ils à mes élèves psychotiques de structurer l'espace, et donc de mieux trouver leur place dans le monde qui les entoure ?

d) La problématique et les Instructions Officielles.

La problématique de mon mémoire porte sur les difficultés de compréhension rencontrées par mes élèves. Je me suis alors interrogé sur les différents sens du mot « comprendre », que j'employais sans en maîtriser précisément le concept. Ses différentes définitions m'ont permis d'élaborer et de structurer mes remédiations.

Comprendre (du latin *comprehendere* : de *cum*, avec, et *prehendere*, prendre) revêt trois sens distincts mais complémentaires. La première signification est de « *faire entrer dans une catégorie* », la seconde, « *saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée* » et le troisième, « *se faire une idée claire des causes, des conséquences etc. qui se rattachent à telle chose et qui l'expliquent*¹⁷ ».

Ces trois définitions - l'idée de saisir un concept dans sa totalité, de faire des liens entre le signifiant et le signifié et d'anticiper sur les causes et les conséquences d'un événement - sont directement ou indirectement liées aux difficultés étudiées précédemment.

Mes élèves peinent à concevoir un groupe d'informations comme un ensemble ; ils ne font que très peu de liens entre les événements ; leur capacité de mémorisation est altérée et leurs conceptions du temps et de l'espace sont déstructurées. Leurs compétences de compréhension en sont donc amoindries.

C'est pour cette raison que j'ai choisi, au cours de cette année, d'axer mon projet de classe et la problématique de ce mémoire sur la compréhension, qu'elle soit en lecture, en art, en découverte du monde ou dans toute autre discipline. J'ai décidé de mettre en place des situations pédagogiques

¹⁷ *Dictionnaire de la langue française du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle*, édité par le Centre National de la Recherche Scientifique, Klincksieck, tome 5, page 1202.

adaptées qui visent à faire créer par les élèves eux-mêmes du sens dans leurs apprentissages. Et pour ce faire, nous avons travaillé ensemble sur des outils mentaux afin d’instaurer des réflexes métacognitifs.

Pour répondre aux besoins spécifiques de mes élèves, je me suis appuyé sur les Instructions Officielles de 2008 ainsi que sur les compétences des deux premiers paliers du socle commun (voir annexe 4, documents A). Voici quelques connaissances, capacités et attitudes qui visent explicitement à développer, chez tout élève, une meilleure compréhension du monde qui l’entoure.

	Connaissances, capacités et attitudes
Français	– dégager l’idée essentielle d’un texte lu ou entendu ; – manifester sa compréhension de textes variés, qu’ils soient documentaires ou littéraires ; – comprendre un énoncé, une consigne ; – lire des oeuvres littéraires intégrales, notamment classiques et rendre compte de sa lecture.
Mathématiques	– raisonner logiquement, pratiquer la déduction, démontrer ; – saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique [...] puis en émettant des hypothèses, s’engager dans un raisonnement ou un calcul en vue de sa résolution.
Culture humaniste	– développer le sens de l’observation ; – développer la curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l’imagination raisonnée, l’ouverture d’esprit ; – développer l’esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l’incertain ; – développer un intérêt pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères.

3^{EME} PARTIE : LES DIFFERENTES REMEDIATIONS

a) La mise en place du cadre contenant

Dès les premiers jours au sein de ma classe, j'ai constaté qu'il était primordial d'instaurer un cadre stable. Puis, suite à des lectures et à des rencontres interprofessionnelles, j'ai découvert qu'il existait, à des fins thérapeutiques, un cadre contenant.

Wilfred Ruprecht BION¹⁸ fut l'un des premiers à définir l'importance du contenant, qu'il a qualifié de « *contenance maternelle* ». Selon lui, les personnes psychotiques, tout comme les bébés, projettent des fragments de pensée inutilisables - les éléments bêta - qui, s'ils ne sont pas métabolisés et rendus assimilables, peuplent alors la réalité d'objets bizarres. Ces derniers prennent possession des objets réels, des personnes et deviennent persécutants.

En classe, la fonction de contenant est assurée par le soignant et moi-même.

Par la mise en place d'un cadre stable, je fais l'hypothèse que mes élèves se laisseront moins envahir par leurs angoisses et seront donc plus disponibles pour les apprentissages. Mon rôle est alors préventif.

La seconde fonction du contenant intervient lorsque mes élèves ne maîtrisent plus leurs angoisses et doivent à tout prix les projeter, souvent dans des accès de violence qu'ils ne contrôlent pas. Le soignant sert alors de réceptacle à ces objets bizarres, en les métabolisant et en les renvoyant sous une forme assimilable. Il a un rôle curatif.

✓ Définition du cadre contenant

Le cadre contenant comprend les rituels d'entrée et de sortie ainsi que le format des séquences « texte de semaine », véritable pivot des apprentissages. Il permet de contenir les angoisses qui envahissent mes élèves lorsqu'ils sont confrontés à la nouveauté. La mise en place d'une structure stable leur permet d'anticiper les activités et donc d'avoir une maîtrise sur leur travail. Ils s'approprient peu à peu des outils cognitifs nécessaires à une bonne compréhension.

S'ajoute à ces dispositifs pédagogiques une autre forme de contenance que j'ai instaurée et que je qualifierais d'*omniprésence*.

En effet, je multiplie les questions auprès des élèves et leur laisse assez peu de temps pour répondre, car je redoute les moments de silence dans lesquels mes élèves s'enferment lorsqu'ils sont confrontés à une trop grande difficulté. Dans un premier temps, ils cherchent la réponse à ma question et n'y parviennent pas ; puis la charge cognitive, jugée trop lourde, leur fait oublier la consigne. Si je n'interviens pas en posant une question élucidante, ils deviennent vulnérables à des hallucinations, des envahissements, et perdent le lien avec l'activité proposée. Par cet étayage

¹⁸ **Wilfred R. BION** (1897-1979) fut un psychanalyste anglais qui a formalisé la théorie de « *l'appareil à penser les pensées* ».

important, je parviens à contenir l'attention de mes élèves et à les faire entrer dans les apprentissages.

En somme, l'objectif du cadre contenant est double. Il vise également à mettre mes élèves dans les meilleures conditions pour leur faire construire des savoirs et des outils métacognitifs afin d'améliorer leur compréhension du monde.

J'ajoute cependant la remarque suivante : si le cadre contenant semble être une condition d'accès à l'apprentissage et à l'autonomie, il pourrait, à plus long terme, créer une trop forte dépendance à l'égard du Maître et de ses relances.

*** Les rituels d'entrée et de sortie**

Les rituels d'entrée permettent aux élèves de ne pas s'égarer, tant physiquement que psychologiquement, lors de l'arrivée en classe. Ils connaissent le déroulement des activités car la trame ne change que très peu. L'objectif principal est de créer un pare-excitation, visant à limiter les angoisses et les pertes d'attention au cours de la transition spatiale entre l'hôpital et l'école. Les changements de lieu étant très délicats chez les adolescents psychotiques, ces dix premières minutes déterminent souvent le déroulement de la matinée toute entière. Les apprentissages portent sur la structuration temporelle avec un travail sur la date et sur l'heure.

Les rituels de sortie permettent de formaliser la fin de la matinée et aussi d'assurer la liaison entre l'école et le retour à l'I.P.A. Ils comprennent le rappel de la matinée (« *Qu'avons-nous appris ce matin ?* ») et un bref retour sur la structuration temporelle (« *A quelle heure sommes-nous arrivés en classe ce matin ? Quelle heure est-il lorsque la sonnerie retentit ?* »). Le rappel de fin a pour but de faire revenir les élèves sur leur matinée de travail. Ils doivent mobiliser des métacompétences pour se souvenir du déroulement de la matinée :

→ **l'anticipation** : « *Je sais quelle question le maître va poser. Je me prépare en y réfléchissant, en faisant appel à mes connaissances, mes expériences ;* »

→ **la représentation mentale** : « *Qu'avons-nous fait lorsque nous sommes rentrés en classe après la récréation ? Qu'avons-nous écrit sur le cahier, qui serait susceptible de m'aider ?* »

→ **l'auto-questionnement** : « *Quelles questions dois-je me poser pour trouver les réponses attendues ?* »

→ **l'auto-régulation** ; « *Quelles sont les réponses spontanées que le maître ne veut pas entendre, faute de pertinence ?* ».

Sébastien s'est vite adapté à cet enchaînement d'activités et cela lui a permis de limiter ses pertes d'attention, notamment lorsqu'il est victime d'hallucinations auditives qui le détournent de sa tâche. Il anticipe les actions en sortant son cahier, en allant chercher les crayons de couleur puis en me donnant le jour de la semaine. Ce fut cependant plus difficile pour lui de répondre avec pertinence aux questions du rappel. Il éprouve de grandes difficultés à faire des liens entre les événements qui ponctuent la matinée.

Pour Jean-Michel, l'entrée en classe était synonyme d'angoisse. Il avait du mal à rester à sa place et cherchait du regard Sébastien pour lui communiquer ses angoisses (ce qui entraînait souvent cris et heurts). Mais avec le temps, Jean-Michel a commencé à prendre quelques initiatives comme sortir son cahier, chercher l'étiquette du jour pour connaître l'orthographe du mot. Ses premiers pas vers une autonomie lui ont permis de contenir ses angoisses de morcellement.

Pour Guillaume, les effets des rituels sont plus visibles. Egalement sujet à de fortes angoisses, il se mordait le dos de la main jusqu'au sang lorsqu'il rentrait en classe en début d'année. Il semblerait que les rituels, qu'il connaît mais qu'il peine à verbaliser, le rassurent désormais. Il va de lui-même chercher un double-décimètre pour tracer son cadre d'écriture. Alors qu'au mois de septembre, il passait la première demi-heure de classe à se lever de sa chaise et à se frapper le front contre sa table, il est désormais presque inutile de lui rappeler les consignes qui encadrent l'activité d'écriture. Il manifeste même une certaine envie à écrire correctement, en respectant les proportions et les formes.

*** La séquence « texte de semaine »**

Plus qu'une simple séquence, le texte de semaine représente la clef de voûte de mon mémoire. Il s'appuie sur un modèle de séquence-type qui s'est enrichi et adapté aux besoins de mes élèves (voir annexe 10, document A). L'objectif est double : le cadre doit être connu des élèves et donc contenir leurs angoisses par sa structure à la fois rigide et souple, et il doit aussi faire construire des compétences de compréhension.

→ Un contenu stable

J'ai choisi de travailler autour d'une œuvre complète de Roald DAHL, *Matilda*. Les textes de semaine sont tous issus de ce roman et illustrent des moments forts de l'intrigue. Cela permet aux élèves de faire les liens entre le contenu de chaque texte de semaine et donc de réinvestir les savoirs travaillés lors des séances précédentes. Afin d'assurer une cohésion entre les textes choisis, je procède chaque matin à la lecture à voix haute d'un passage, que je juge important pour la compréhension intégrale du roman.

Ce dernier comporte de nombreuses difficultés pour mes élèves et c'est la raison de son choix. Une intrigue trop simple et une expression trop explicite ne permettraient pas à mes élèves de rencontrer des obstacles de compréhension, sources d'apprentissages.

→ Le rappel

Au début de chaque séance, je demande aux élèves de résumer les textes de semaine précédents. Cela contraint les élèves à faire des liens à l'intérieur du roman afin de rendre l'intrigue cohérente et sensée.

Sébastien excelle dans ce domaine. Alors qu'il manifeste des difficultés à faire des liens entre des contenus d'une même séance, il est capable de résumer les temps forts de l'histoire tout en les émaillant de détails très précis. Il faut cependant que je l'encourage par des questions de relance fermées, faute de pouvoir saisir les liens de causalité entre les événements.

- «- *Matilda a un frère. Il s'appelle Michael. Ses parents ne sont pas gentils avec Matilda. Ils sont méchants. Son père ne veut pas qu'il (Matilda) aille lire son livre dans la cuisine. Non.*
- *Alors que se passe t-il ensuite ?*
 - (...)
 - *Que décide Matilda après l'incident de la cuisine ?*
 - *Matilda décide se venger, de faire des farces à son papa.*
 - *Quel genre de farces ?*
 - *Il (Matilda) prend le chapeau de son père avec la canne sur la pointe des pieds et elle met de la colle à l'intérieur.*
 - *Et que se passe t-il ensuite ?*
 - *Le papa ne peut plus retirer son chapeau.*
 - *Et comment se termine la farce ?*
 - *La maman, il [elle] doit couper le chapeau. Et les cheveux aussi¹⁹.* »

Pour Sébastien (voir annexe 5 document A), le récit a un effet contenant (il concentre son attention sur la tâche) et liant (il facilite les liaisons entre les événements). Guillaume éprouve plus de difficultés à verbaliser ce qu'il connaît, du fait de ses troubles du langage mais il arrive parfois qu'il intervienne lorsque Sébastien cherche le lien entre deux propositions. Il est plus difficile pour Sophian de produire un résumé car le fil de sa pensée est perturbé par des hallucinations visuelles et auditives, qui le projettent hors de l'histoire et rendent son récit peu cohérent. Mais lorsqu'il est disponible, il est capable de rappeler les textes de semaine étudiés précédemment (voir annexe 5 document B).

*** Deux objectifs : la compréhension et la lecture**

→ La compréhension

La séquence s'articule autour de deux axes distincts : la compréhension et la lecture. Bien qu'elles soient toutes deux en constante interaction, - la compréhension du texte facilite la lecture, qui affine à son tour la prise de sens -, j'ai décidé de les séparer au sein de ma séquence afin de clarifier mes interventions auprès des élèves.

Une fois le rappel effectué, je procède à la lecture à voix haute du texte de semaine. Ensuite, je demande aux élèves de trouver l'idée principale. Pour ce faire, nous avons étudié au cours de

¹⁹ Extrait d'un rappel sur *Matilda*, datant du 8 janvier.

l'année différentes méthodes²⁰ pour dégager l'idée principale d'un texte narratif . Elles permettent aux élèves de dégager plus facilement les idées essentielles et les empêchent par la même de s'attarder sur les détails.

Après la seconde lecture, je demande une reformulation du texte. Si besoin, j'étaye par des questions ouvertes : « *Quels sont les personnages mis en scène ? Quelle est l'action principale qui se dégage du texte ?* ». Lorsque le texte le permet, mes questions s'inspirent du schéma actanciel (le lieu et le temps de l'action peuvent être parfois une aide à la compréhension). Je conclus par une troisième lecture à voix haute, et si besoin, par une quatrième.

Sébastien, Guillaume et Sophian ont besoin de cette dernière lecture car elle leur permet de consolider les liens internes au texte (« *Qu'apprenons-nous sur les personnages ?* »). Le texte prend ainsi tout son sens dans leur esprit. Je n'hésite pas leur faire répéter les éléments clés du texte. Ils s'approprient les paroles de l'autre, soit en les reprenant mot à mot, soit en les reformulant. Je note au tableau, sous la forme d'une dictée à l'adulte, les événements importants du texte. Cette trace écrite sert d'abord de point de repère pour mes élèves lorsqu'ils ne parviennent pas à mémoriser certains éléments, et permet également de prendre conscience qu'écrire, c'est fabriquer de la lecture.

Afin de m'assurer que tous les élèves ont compris le texte, je leur demande d'illustrer ce qu'ils ont compris. Parce qu'ils ont de grandes difficultés en graphie, je les questionne sur leur dessin pour mieux les comprendre. Une mise en commun a ensuite lieu et chacun explicite son œuvre. Il arrive parfois, sur certains textes difficiles, qu'un second jet soit nécessaire.

→ La phase de lecture.

Le texte est dévoilé aux élèves sous la forme d'une affiche. Nous procédons alors à la lecture. Jean-Michel et Sophian sont capables de déchiffrer des mots inconnus alors que Sébastien et Guillaume n'ont pas intériorisé le principe syllabique. Je les incite donc à utiliser les trois types de stratégies de lecture²¹ (déchiffrage, reconnaissance globale et recours au contexte). Sébastien et Guillaume doivent par moment reconnaître de manière globale certains mots tout en essayant de déchiffrer certaines syllabes simples. Sophian et Jean-Michel doivent, quant à eux, reconnaître les mots usuels et avoir recours au contexte pour identifier un mot complexe. L'exercice s'avère souvent pénible car il leur est difficile de mettre du sens dans la lecture. Les inférences sont très souvent éloignées du contexte et n'apportent pas une aide à la compréhension. Je dois sans cesse veiller à contenir les propositions farfelues et recentrer leurs recherches dans le contexte.

Une fois la lecture du texte terminée, j'introduis la nouvelle notion de lecture. Le modèle d'enseignement est fortement inspiré du modèle pédagogique de Britt-Mari BARTH dans son livre

²⁰ Jocelyne GIASSON, *La compréhension en lecture*, 2007, De Boeck, pages 74-80

²¹ Nicole VAN GRUNDERBEECK, *Les difficultés d'apprentissage*, vol. XXV, n°2 1997, Education et francophonie (revue scientifique virtuelle).

L'apprentissage de l'abstraction²². Les élèves doivent découvrir l'objet de la leçon en s'appuyant sur le contraste entre les exemples positifs et les exemples négatifs. La notion peut être un son, un graphème, une terminaison, etc. Les exemples positifs sont extraits du texte de semaine afin de profiter de l'effet de compréhension. Quant aux exemples négatifs, ce sont des mots connus des élèves, graphiquement ou sémantiquement.

Une fois que l'objet de la leçon est découvert, la formalisation est effectuée en commun et la synthèse écrite, sous la forme d'un tableau, clôt l'activité.

→ **Le capital-mots : support pour la lecture et la compréhension**

Afin d'apporter une aide en lecture à laquelle mes élèves peuvent se référer, une affiche a été élaborée. Sur cette dernière sont inscrits les mots clés du roman. Il s'agit souvent de mots qui apparaissent souvent dans les textes : les noms des personnages, les lieux récurrents, les éléments indispensables à la compréhension des moments forts du récit (annexe 6 document A).

Les objectifs sont de faire acquérir à mes élèves la permanence de l'écrit (un même mot ne possède qu'une seule et même orthographe - hormis quelques rares exceptions) et visent aussi à faciliter la reconnaissance globale de ces mots. Cette liste de mots me sert également pour élaborer des exercices ultérieurs.

→ **Un épilogue varié et souple**

La séance « texte de semaine » s'achève sur des activités qui visent à fixer les apprentissages. Un rappel du texte peut être fait à travers une série de devinettes, de phrases mystérieuses ou un travail d'encodage de mots étudiés.

La fin de la séance n'est pas figée car elle dépend de l'état de fatigue des élèves.

b) La catégorisation et la représentation mentale

Les personnes psychotiques ont un accès à la fonction symbolique entravé. Il est donc très difficile pour eux de se représenter mentalement un objet qui n'est pas présent. Et si toutefois l'objet est visible et préhensible, il peut devenir bizarre, persécutant et aliénant. Dans les deux cas, mes élèves peinent à dégager les attributs essentiels des concepts afin de les ranger dans leur « bibliothèque mentale ». Ils se limitent à une analyse descriptive, souvent dénuée de sens car dans bien des cas, qu'il s'agisse d'un dessin d'humour, d'art ou de littérature, la compréhension exige la connaissance de liens plus ou moins « subtils ».

Prenons l'exemple d'un dessin d'humour étudié en classe (voir annexe 7 document A). Il s'agit d'un couple de bonhommes de neige menacé par un lapin qui tient dans ses mains un sèche-cheveux. La scène en elle-même est cocasse, mais c'est surtout lorsque l'on découvre le mobile du

²² **Britt-Mari BARTH**, *L'apprentissage de l'abstraction*, Editions RETZ.

lapin que l'on se met à sourire. Or mes élèves n'ont pas manifesté la moindre surprise. Ils ne se sont pas demandés pourquoi le lapin tenait un sèche-cheveux à la façon d'un pistolet. Puis, après une longue série de questions érudites, ils ont perçu les intentions de l'animal, sans jamais toutefois accepter le lien entre ce dernier et la carotte. Dans ce contexte, la carotte sert de nez pour les bonhommes de neige, mais ne peut pas être aussi considéré comme le repas du lapin. Leur manque de flexibilité conceptuelle les empêche de saisir pleinement les intentions du brigand.

J'ai fait alors l'hypothèse qu'apprendre à catégoriser leur permettrait de mieux ranger leurs connaissances afin qu'ils y aient un meilleur accès et qu'ils voient leur compréhension du monde facilitée.

« Ces catégories sont impliquées dans toutes les activités cognitives, des plus simples aux plus complexes : identifier, déduire, désigner, représenter, abstraire des relations, mémoriser, rappeler, apprendre...²³ »

La liste des aptitudes que l'art de catégoriser permet de développer est longue et se prolonge jusque dans la vie professionnelle.

Sylvie CEBE parle de deux objectifs : *« Faire construire un concept de catégorie et d'appartenance catégorielle flexible [...] et induire le développement de prises de conscience métacognitives relatives aux conduites de catégorisation et à l'auto-régulation²⁴ »*.

Il ne suffit pas seulement de savoir ranger des objets, des concepts et de leur apposer une étiquette. Après une discussion avec le pédopsychiatre responsable de l'hôpital de jour, j'ai appris que les personnes psychotiques, de par leur accès à la fonction symbolique entravé, ne sont pas capables de concevoir deux sens pour un même mot. Le dessin d'un cochon, par exemple, représente dans leur esprit l'animal. En aucun cas, selon eux, il ne peut évoquer la viande ou une tirelire. J'ai donc essayé, tout au long de cette année, de bousculer les conceptions figées de mes élèves. Mais j'ai également cherché à leur faire prendre conscience des différents sens que les mots ou les symboles peuvent revêtir, en leur faisant construire des outils métacognitifs.

Grâce à des activités de catégorisation variées, mes élèves ont dû apprendre à se questionner sur leurs critères de classement afin de développer des métacompétences transdisciplinaires.

*** La catégorisation**

Etre capable de catégoriser ne suffit pas. Il faut aussi que les élèves se questionnent sur leurs procédures, qu'ils parviennent à les verbaliser. L'objectif est double : leur faire connaître un maximum d'attributs par concept et assouplir leurs capacités à catégoriser. Au cours de cette année, j'ai mis en place des activités visant à ordonner les connaissances de mes élèves. Ils ont dû apprendre à ranger, souvent sous forme d'étiquettes, les mois de l'année, des mots, des images. Ils

²³ S. CEBE, J.L. PAOUR, R. GOIGOUX, *Catégo. Apprendre à catégoriser*. Hatier 2007

²⁴ S. CEBE, *Apprends-moi à comprendre tout seul*. Revue X. Y. ZEP. (juin 2001)

ont également eu à classer des verbes d'action selon leur sens. Mais je me suis aperçu assez tardivement qu'ils rangeaient ces étiquettes parce que je leur demandais, et que lorsqu'ils n'y parvenaient pas, je les amenais à la solution en les guidant par des questions de plus en plus fermées. Mais finalement, qu'avaient-ils appris ? Avaient-ils mis du sens dans ce qu'ils avaient fait ?

J'ai réalisé mes erreurs le jour où je leur ai demandé de ranger les étiquettes des mois dans un tableau à quatre colonnes. J'avais délibérément omis d'écrire les saisons. La consigne était : « *Vous avez des aimants et les douze étiquettes des mois. Il faut les ranger* ».

Sébastien, Guillaume et Jean-Michel ont mis du temps (près de quinze minutes) mais ont finalement placé les mois dans le tableau, de janvier à décembre. La consigne était respectée et l'ordre était bon. Je leur ai alors demandé comment ils savaient que les mois étaient bien rangés, s'ils avaient fait exprès de ne placer que trois étiquettes par colonne. Je n'ai eu aucune réponse.

J'en ai donc conclu que mes élèves disposaient de connaissances sur les catégories - en l'occurrence l'ordre des mois dans l'année - mais « *ces connaissances [étaient] de nature procédurales et non conceptuelles*²⁵ ».

J'ai alors axé les séquences de catégorisation sur l'explicitation des procédures, en poussant les élèves à se questionner sur leurs choix. « *Pourquoi le cochon va-t-il avec le chien ? Et pourquoi peut-il aussi se ranger avec le jambon et le saucisson ?* » Leur plus grande difficulté reste cependant à modifier leurs critères de rangement. Si je leur propose chaque jour la même série de rangement mais que je leur demande de trouver d'autres critères, ils n'y parviennent pas. Pour court-circuiter leurs habitudes, je dois donc proposer un début de rangement. Puis chacun leur tour, ils doivent placer une étiquette dans la bonne boîte, en justifiant leur choix. L'objectif est qu'ils dégagent la propriété commune aux objets déjà rangés et qu'ils prennent conscience de la pertinence de leur décision. « *La voiture peut se ranger avec la moto et la bateau parce que ce sont des véhicules* ». Pour les aider, je les questionne sur les attributs que les images ont en commun.

Comme progression (voir annexe 8 document B), j'ai choisi d'introduire les difficultés semaine après semaine. Par exemple, en semaine 1, il faut classer les différentes étiquettes selon la catégorie à laquelle elles appartiennent (la nourriture, les outils, les animaux). La semaine suivante, il faut classer les différents types d'aliments (les viandes, les légumes, les fruits). Sébastien et Guillaume ont besoin que je commence le tri pour dégager les propriétés communes aux objets. Jean-Michel et Sophian peuvent, dans certains cas, trouver les critères d'eux-mêmes.

Les questionnements métacognitifs se sont installés peu à peu au cours des séances. « *Comment faisons-nous pour ranger ? Que puis-je faire pour me faciliter la tâche ?* ». Et comme réponses : « *On étale les cartes sur la table pour les voir toutes ensemble. On cherche le truc pareil ('point commun' reste à ce jour non mémorisé) et on essaie de mettre tout ce qui va avec. C'est dur*

²⁵ S. CEBE, op.cit.

de trouver le truc pareil. Des fois, on ne le voit pas, des fois on ne le connaît pas. Et des fois, c'est dur de le dire ».

En guise de transfert de connaissances, j'associe le travail sur la catégorisation à des séquences en arts où mes élèves doivent ranger des œuvres selon plusieurs critères. Il arrive alors que des peintures soient rangées avec des sculptures parce qu'elles expriment « *la tristesse* » ; tout comme des œuvres musicales peuvent être associées à des œuvres visuelles parce qu'elles expriment « *le bonheur ou donnent envie de danser* ». Cette dernière activité est cependant très difficile car mes élèves souffrent d'une absence partielle de « *théorie de l'esprit*²⁶ », c'est-à-dire d'une incapacité à se faire une idée de ce que pense autrui. Ils ne parviennent que très difficilement à décoder des émotions sur un visage, à anticiper les réactions d'un tiers dans certaines situations. C'est pourquoi l'étude de portraits demeure très difficile.

En plus de faciliter la compréhension, l'art de catégoriser favorise la mémorisation car les liens, explicités, donnent du sens aux apprentissages. Mais la difficulté de la représentation mentale demeure...

²⁶ **Pierre FERRARI**, *L'autisme infantile*, Collection Que sais-je ? n°3508. PUF.

*** La représentation mentale**

En psychologie cognitive, la représentation mentale est définie comme un produit cognitif reflétant ce que l'individu retient de ses interactions avec le monde.

→ Un bref historique

Liée directement à la constitution de la fonction symbolique, la représentation mentale permet d'associer à un signifiant son signifié. Elle est indispensable dans l'apprentissage de la lecture et essentielle pour mémoriser des apprentissages. Elle permet de donner du sens à des signes, des gestes, des mots qui, intrinsèquement, en sont vides. Pour mes élèves, la gestion des images mentales est rendue très difficile à cause du processus de déliaison.

Jean PIAGET situe les premières images mentales chez l'enfant de deux ans, c'est-à-dire au cours du stade de l'intelligence préopératoire. Selon lui, « *les images ne dérivent pas de la perception mais de l'intériorisation de l'imitation*²⁷ ». Les images sont des activités symboliques et non des copies de la réalité. Allan PALVIO, chercheur canadien, propose deux systèmes de codage²⁶. Le système verbal (mots imprimés, entendus, ...) et le système non verbal ou imagé (dessins, bruits, odeurs, ...). La recherche en éducation est actuellement divisée sur l'importance de l'image dans la signification.

A défaut donc d'être l'unique clef dans la compréhension, je fais l'hypothèse que développer les capacités d'imagerie chez mes élèves peut, dans une certaine mesure, les aider à mettre du sens dans leurs apprentissages, et en particulier en lecture.

→ Les choix pédagogiques

Elisabeth GREBOT, dans son livre *Images mentales et stratégies d'apprentissage*, propose des exercices qui visent uniquement à développer les capacités d'évocation mentale. Il me semble discutable de mener de telles activités au sein de ma classe. Le public auquel s'adresse ce livre ne correspond pas aux élèves de ma classe. Les compétences requises dans les exercices proposés sont au-delà des capacités de mes élèves : mémoriser une liste d'environ vingt mots, faire appel à des souvenirs personnels pour construire une imagerie mentale ou bien encore dessiner des concepts abstraits. De plus, les objectifs visés ne répondent pas aux Instructions Officielles. J'ai choisi au contraire de m'en inspirer afin d'introduire de courtes activités de représentation mentale.

J'ai introduit des séances de verbalisation autour de concepts abstraits (tels que le courage, la tristesse, la joie) pour permettre à mes élèves d'associer des images mentales à ces idées, sans qu'ils soient confrontés à la difficulté de dessiner. Par exemple, Yakouba (héros éponyme d'un

²⁷ **Elisabeth GREBOT**, *Images mentales et stratégies d'apprentissage*, ESF Editeur (1994), page 36.

album que nous avons étudié en début d'année) et *Le Petit Cheval* (chanson que nous avons écoutée à plusieurs reprises) ont été cités pour représenter le courage.

Je me suis également inspiré du livre d'Elisabeth GREBOT pour mettre en place « la phrase à illustrer », qui permet de travailler l'imagerie mentale et de valider la compréhension.

→ La répétition

Mes élèves m'ont déjà demandé pourquoi je leur demandais parfois de faire un même travail deux fois. A cette question, j'ai répondu : « *C'est parce qu'en s'entraînant et en répétant certaines activités, vous allez les maîtriser et elles deviendront faciles* ».

Le principe de répétition permet à mes élèves d'inscrire dans leur mémoire des savoirs et des savoir-faire qu'ils ont dû mobiliser au cours de la séance. Ils doivent alors se les remémorer pour exécuter une nouvelle fois la tâche demandée et donc évoquer mentalement la situation déjà vécue. Le principe est renforcé par la mise en place des séquences modèles, comme le texte de semaine. Je me suis appuyé sur la stabilisation des formats, développée dans le dossier Enseigner la Compréhension²⁸.

→ L'imitation

« [...] Si l'apparition des images semble ainsi liée à la constitution de la fonction symbolique [...], c'est sans doute [...] parce que l'imitation assure la transition entre le sensori-moteur et le représentatif et parce que l'image constitue elle-même une imitation intériorisée²⁹ ».

L'imitation permet de faciliter les représentations mentales car elle mobilise les deux systèmes de codage - le verbal et le non verbal - et fait appel aux cinq sens. Il n'est cependant pas aisé de mettre en place des jeux d'imitation. L'activité doit venir des élèves eux-mêmes afin qu'ils soient performants. Dans le cas contraire, ils s'angoissent très vite à l'idée d'imiter quelque chose qu'ils ne maîtrisent pas.

J'ai donc mis en place des phases de résolution de problèmes que je résous devant la classe. Puis je propose une nouvelle situation-problème mais c'est alors aux élèves de trouver la solution. Comme ils m'ont déjà vu à l'œuvre, ils répètent mes actions, mes paroles et remplissent la tâche demandée. Après, nous faisons un retour sur leur travail pour qu'ils mettent du sens sur leurs procédures. Il s'agit souvent d'une réactivation de savoirs travaillés précédemment. Pour Sébastien et Sophian, reprendre certains de mes gestes et paroles les aide dans l'élaboration de leurs stratégies et organise les actions. Le dispositif d'imitation n'a cependant d'intérêt que lorsque les élèves résolvent un problème différent de celui que j'ai moi-même résolu devant eux.

Lors des séances de catégorisation, je constate assez souvent que l'objectif que je me suis fixé n'est pas atteint. Je relance alors l'activité en proposant un système de rangement. Je demande alors à mes élèves de continuer le travail en suivant le modèle que j'ai proposé. Une fois que les procédures ont été explicitées et comprises, j'introduis une nouvelle série de catégorisation,

²⁸ R. GOIGOUX, S. CEBE, S. THOMAZET, *Enseigner la compréhension*, document pdf, page 6.

²⁹ J. PIAGET, B. INHELDER, *L'image mentale chez l'enfant*, PUF (1991), page 21.

différente cette fois-ci, afin de m'assurer que les propriétés sont comprises. Sébastien a souvent recours à l'imitation. Il reprend mes déductions logiques à voix haute (« *Est-ce que cette carte va avec celle-ci ? Est-ce que toutes les boîtes sont bien remplies ?* »). C'est pour cette raison que j'essaie d'employer le plus souvent le même type de questionnement. Il est plus facile de mémoriser deux ou trois phrases, maintes fois répétées, qu'une multitude de formules différentes.

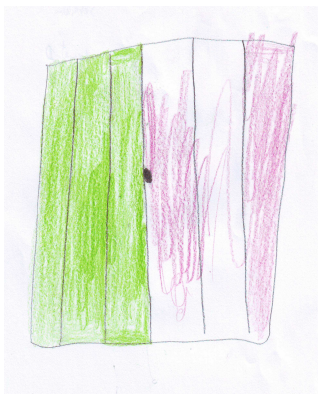
→ Valider la compréhension par l'illustration

Cette activité permet de m'assurer que mes élèves ont compris, qu'il s'agisse du texte de semaine ou d'un dessin d'humour. Parce qu'ils ne sont pas scripteurs, hormis Sophian, je leur demande de dessiner ce qu'ils ont compris. Ils doivent illustrer le sens d'une phrase lue, d'une situation racontée. Ils doivent ainsi faire des liens entre les signifiés (ce qu'ils entendent, ce qu'ils disent) et leurs représentations mentales. Je prévois toujours une discussion autour du dessin de chaque élève pour que l'auteur puisse expliciter les pertinences, les oublis ou les incohérences.

Précédemment, nous avons pu constater la difficulté que mes élèves ont à se représenter mentalement une image. Après plusieurs séances d'illustration, j'ai pu constater des progrès. Voici les dessins de Sébastien, Guillaume et Sophian (voir également en annexe 1, documents D, E et F).

La consigne était la suivante : *« J'ai écrit une phrase au tableau. Nous allons la lire ensemble. Lorsque vous l'aurez bien tous retenue, vous la dessinerez sur cette feuille blanche. Attention, on doit pouvoir reconstruire la phrase en regardant votre dessin. Ecoutez attentivement et essayez de construire une image dans votre tête ».*

Lundi 16 mars 2009

« La maison a une fenêtre verte, une cheminée noire et un toit bleu ».		
Dessin de Sébastien	Dessin de Guillaume	Dessin de Jean-Michel
		
Deux couleurs sont présentes.	Dessin fidèle à la phrase.	Dessin fidèle à la phrase.

Améliorer sa représentation mentale permet de se bâtir une bibliothèque interne de concepts. Certains mots sont faciles à évoquer (une pomme, le soleil, l'eau) alors que d'autres sont plus difficiles à se représenter (la tristesse, l'ennui). Seul le recours à des situations vécues (réellement ou virtuellement) permet de fabriquer une image de ces concepts abstraits. C'est pour cela que j'essaie de faire un lien entre le texte de semaine et la phrase à illustrer.

c) La structuration temporelle

*** Le récit : structurant temporel**

Travailler tout au long de l'année sur le roman de Roald DAHL a permis de mettre en place des notions de temporalité telles que l'avant, l'après, le pendant ainsi que les liens de causalité.

Pour permettre à mes élèves d'ordonner les événements du roman, nous avons élaboré une frise chronologique. Nous avons donc placé les moments importants du roman sur cet avatar du temps. Il a fallu expliciter à de nombreuses reprises les liens de causalité entre les événements qui se succèdent afin de donner du sens à la chronicité des événements.

A la question : « *Pourquoi le personnage de Mademoiselle Candy est-elle pauvre ?* », tous sans exception m'ont répondu que c'était parce qu'elle avait une minuscule maison, qu'elle n'avait ni meuble ni lavabo. En somme, la cause de la pauvreté est la conséquence. Chez les personnes psychotiques, le lien de causalité est très difficile à comprendre à cause de la pulsion de déliaison. Elle empêche la mise en place de liens entre deux événements, surtout lorsqu'il s'agit d'un lien de cause à effet. Grâce à la frise, nous avons symbolisé l'ordre des faits et ils ont pu se rendre compte qu'un événement précis (« *La méchante tante vole l'argent de Mademoiselle Candy* ») était à l'origine de l'état de pauvreté de l'institutrice.

La mise en place de la frise a également permis de lisser les difficultés créées par les effets de la narration. Les analepses, les prolepses propres au roman ainsi que les ellipses que j'ai volontairement faites pour « accélérer » le récit, ne facilitent pas la compréhension globale de l'histoire. Le déroulement de l'intrigue n'est pas toujours exposé de façon chronologique. La frise sert donc de support visuel et facilite la compréhension des liens entre les coups de théâtre, en les rendant plus explicites. En revanche, chez Guillaume et Jean-Michel, elle annihile parfois leurs efforts de mémoire lorsqu'ils sont sollicités pour un rappel de l'histoire de Matilda. Ils cherchent du regard la frise et refusent de trouver par eux-mêmes.

*** La structuration temporelle au quotidien**

Afin d'amener mes élèves à comprendre la notion du temps, nous avons construit une seconde frise qui représente le déroulement d'une journée d'école.

→ La frise

Centrée avant tout sur la matinée à l'école, elle permet de symboliser le temps au quotidien. Le début commence par le réveil et se termine par le coucher. Les moments importants comme l'arrivée à l'école, la récréation, le retour à l'I.P.A. sont inscrits sur la frise. Au cours de la matinée, mes élèves doivent être capables de situer le moment présent et de donner une estimation de l'heure.

Pour Jean-Michel, structurer la matinée n'a pas été très difficile car ses angoisses de mort l'amènent souvent à se questionner et à questionner l'adulte sur le temps qui passe. Il a surtout été difficile de calmer ses peurs et de freiner ses constantes interrogations.

Sébastien parvient à fixer quelques moments clés de la matinée comme la récréation et les rituels. En revanche, Guillaume ne parvient pas à saisir la notion de temps. Pour lui, nous sommes lundi tous les jours. Nous pouvons très bien repartir pour l'I.P.A. cinq minutes après notre arrivée. Il semble n'avoir aucune prise sur le temps.

Le recours à la frise permet d'apporter une structure à la matinée de travail. J'y ai souvent recours lorsque je remarque des signes d'impatience et de nervosité. Evoquer la récréation ou le retour à l'I.P.A. permet de les rassurer et de contenir leurs angoisses.

→ **Le questionnement au quotidien**

Afin de sensibiliser mes élèves au temps qui passe, je les questionne à plusieurs reprises au cours de la matinée. D'abord dès la rentrée en classe : Guillaume doit dire la date du jour et Sébastien doit estimer l'heure qu'il est. Depuis le début de la rentrée, il est capable de connaître l'heure à laquelle nous quittons l'I.P.A. mais ne parvient pas à se souvenir que nous entrons en classe vers huit heures quarante-cinq. Lorsque la sonnerie de la récréation retentit, je questionne à nouveau sur l'heure qu'il peut être, puis au retour de la récréation et au moment du départ, à onze heures trente. L'objectif de ce questionnement au quotidien est d'amener les élèves à se construire des repères temporels. La sonnerie, la fin d'une séance, l'arrivée d'un intervenant extérieur peuvent servir de repères. Il faut cependant que ces événements soient ritualisés pour qu'ils soient fixés par mes élèves.

Mais je suis sans cesse confronté à la difficulté qu'ils ont à saisir la notion de temps, notion difficile pour tous les élèves. A chaque retour de vacances, les acquis ont disparu et je dois reconstruire peu à peu les repères que j'étais parvenu à instaurer.

d) L'Art comme support d'apprentissage

La psychose altère la perception de la réalité. De ce fait, mes élèves ne perçoivent pas l'espace comme un ensemble cohérent. Faire des liens à l'intérieur d'une peinture ou d'un dessin d'humour leur est alors extrêmement difficile.

Afin d'améliorer leur représentation du monde, - d'une part leur propre schéma corporel mais aussi le monde qui les entoure - , j'ai choisi d'introduire des séquences d'art dans lesquelles nous avons étudié des oeuvres diverses. Ce choix a été également motivé par l'envie d'apporter un bagage culturel à mes élèves qui, pour diverses raisons, ne sont que très rarement sensibilisés à toute forme d'art.

*** Le schéma corporel**

Le schéma corporel se définit comme étant la représentation que chaque individu se fait de son corps, afin de lui permettre de se situer dans l'espace. L'acquisition de ce schéma corporel permet d'établir les frontières du corps et de mieux en situer les limites. Or chez mes élèves, la perception de leur « *moi-peau*³⁰ », concept développé par Didier ANZIEU, est floue (voir annexe 3, documents A, B et C).

La première étape a été d'évaluer la représentation que mes élèves avaient d'eux-mêmes. Je leur ai donc demandé de se dessiner. J'ai été très surpris par les dessins de Jean-Michel et Sébastien. Le bonhomme n'est qu'une grosse tête avec des bras, des jambes (parfois en surnombre). Je leur ai demandé de me montrer différentes parties du corps comme le cou, le ventre, les épaules pour leur faire prendre conscience de leurs mauvaises représentations. Ils n'ont cependant pas été pris en défaut pour autant puisqu'ils ont pointé du doigt des parties de leur bonhomme. La tête-corps englobe toutes les parties : on peut y trouver le nombril, le bassin, les épaules...

J'ai donc décidé de travailler sur des représentations d'hommes et de femmes qui respectaient un certain nombre d'invariants. Nous avons donc analysé des peintures, des photographies et des sculptures qui nous ont permis de dresser un tableau avec des points communs (*La Comtesse d'Haussonville* de Jean Auguste Dominique INGRE, *La Lettre d'amour*, de Jan Vermeer).

Ensuite, il a fallu dessiner en s'inspirant, non pas d'un courant ou d'une technique, mais d'une œuvre choisie. Sébastien s'est donc appuyé sur l'œuvre de Léonard de Vinci, *La Joconde*. Jean-Michel et Guillaume ont choisi une photographie comme support : *Peintures sur le corps*, de Carol BECKWITH & Angela FISHER.

L'objectif n'est pas de reproduire fidèlement l'œuvre mais de respecter les invariants que nous avons élaborés précédemment. Le tableau sert de cadre à mes élèves. Ils le reproduisent plus facilement et cela leur permet de quitter la représentation initiale de leur schéma corporel. Imiter leur est plus facile que créer.

Pour Sébastien, la tâche est difficile car il ne perçoit pas les formes comme je peux les percevoir. Lorsqu'il me rend son dessin, qui ressemble encore à un « bonhomme-patate », et que je lui demande s'il constate des différences entre l'œuvre originale et la sienne, il me répond par la négative. Pour lui, les personnages sont les mêmes. Même si son bonhomme comporte trois bras et quatre jambes. Si j'insiste, il va se rallier à mon avis pour de mauvaises raisons. Il sait ce que j'attends de lui mais il n'a pas compris ses erreurs.

Jean-Michel et Guillaume ont, quant à eux, pris conscience de certains de leurs défauts de représentation. Ils ont amélioré leur dessin en respectant les proportions. La tête est plus petite que le corps et est reliée par le cou. Chaque bonhomme possède deux bras et deux jambes.

³⁰ **Didier Anzieu**, *Le moi-peau*, Paris, Edition Dunod, 1995

Malheureusement, je constate que les acquis sont très fragiles et qu'au retour des vacances, tous dessinent à nouveau des « bonhommes-patates ». Leur psychose affecte également leurs habiletés psychomotrices, rendant encore plus difficile l'élaboration de leur dessin.

Il semblerait que travailler la construction du schéma corporel nécessite des apprentissages qui dépassent le temps qui m'est imparti cette année. Il semblerait même que cette difficulté soit inhérente à la psychose et que des soins thérapeutiques soient nécessaires pour améliorer la représentation du corps.

Un travail conjoint avec l'équipe éducative permettrait-il à mes élèves d'améliorer leur schéma corporel ?

* L'étude d'œuvres d'art

J'ai choisi de mettre en place des séances d'art, d'une part parce qu'elles répondent aux Instructions Officielles, comme le stipulent ces deux extraits :

« √ *Ecouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions*³¹ ;

√ *Exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances*³² ».

Mais aussi parce qu'elles permettent de faire travailler la construction de liens. La compréhension d'une œuvre n'est possible que si l'on parvient à inscrire cette dernière au cœur d'un réseau de connaissances. Mais j'ai été très vite confronté à une double difficulté propre à mes élèves : la pulsion de déliaison et les lacunes culturelles.

Comment comprendre une œuvre lorsque nous ne pouvons pas la mettre en parallèle avec d'autres représentations, d'autres connaissances ? Le travail doit-il se limiter à une simple observation ? Que faire pour permettre à mes élèves de passer de l'observation au ressenti ?

Pour comprendre le tableau de Claude MONET, *La Rue Montorgueil*, il faut non seulement savoir que le drapeau de la France est composé des couleurs bleu-blanc-rouge, mais il faut également, lors de la découverte de l'œuvre, faire le lien entre cette connaissance et la scène brossée par l'artiste. Sébastien a été capable de faire ce lien. Dans un premier temps, de façon assez vague (« *Ça me fait penser au foot* »), puis plus précisément grâce à des questions de relance (« *C'est comme l'équipe de France* » et finalement « *c'est la France* »). Pour Sophian, l'activité s'est limitée à une description (« *Du bleu, du rouge, du blanc* »).

Pour faciliter la compréhension de certains tableaux, j'ai combiné la lecture d'œuvres à une écoute musicale. Percevoir les intentions de l'artiste et verbaliser son ressenti devant un tableau sont deux tâches cognitivement très lourdes pour mes élèves. D'une part parce que la psychose les empêche de deviner les intentions et les affects chez autrui, mais aussi parce qu'il est difficile pour eux de se construire une opinion.

Il est difficile de verbaliser nos ressentis devant le *Bouquet Tout Fait* de René MAGRITTE. Sommes-nous pris d'une envie de nous évader dans la forêt mystérieuse ou bien sommes-nous abattus par la mélancolie qui se dégage de l'œuvre ? Et comment expliquer l'ambivalence de nos sentiments ?

Lorsque ce tableau est dévoilé au son d'une musique (en l'occurrence un extrait du *Concert en Ré* d'Ernest CHAUSSON), on perçoit plus facilement la tristesse qui se dégage de l'œuvre. Jean-Michel l'a exprimée ainsi : « *Le monsieur est triste. Il ne voit pas la dame* ». En plus de leur

³¹ Compétences attendues en fin de cycle 1 (Percevoir, sentir, imaginer, créer).

³² Compétences attendues à la fin du CM2 (2^{ème} palier pour la maîtrise du socle commun –la culture humaniste–)

permettre de verbaliser leurs sentiments, la lecture d'œuvre permet de faire découvrir à mes élèves « *les richesses, la permanence et l'universalité de la création artistique*³³ » et de leur apporter des outils pour comprendre : observer (« *Que vois-je ?* ») puis deviner les intentions de l'auteur (« *Pourquoi l'artiste a voulu peindre ce tableau ? Qu'a-t-il voulu dire, exprimer ?* »).

Bien entendu, ce questionnement n'est possible que grâce à un fort étayage. Je dois poser ces questions à de nombreuses reprises, assurer moi-même le lien entre les œuvres lorsqu'il s'agit d'une étude comparative entre deux tableaux. Je dois également rappeler à mes élèves qu'ils ont à leur disposition leur cahier d'arts, où sont recueillies toutes les œuvres que nous avons étudiées. Et grâce à ce questionnement fermé, tous parviennent à verbaliser leurs ressentis et à dégager l'impression générale des œuvres musicales et visuelles.

³³ *Les Programmes de l'école primaire*, Le B.O. N°3, 19 juin 2008, page 26.

CONCLUSION

Je n'ai pas la prétention d'affirmer, en cette fin de mémoire, que cette année de spécialisation - bien que très formatrice - m'a permis de passer du stade de l'ignorant à celui de sage. Une grande part d'ignorance sommeille malheureusement encore en moi. J'ai appris cependant à identifier les carences présentes dans certaines de mes pratiques. Il a fallu que je m'adapte aux fonctionnements cognitifs particuliers de mes élèves mais j'ai dû être également vigilant et ne jamais oublier de remettre régulièrement en question les formats de mes séquences d'apprentissage.

En effet, enseigner à des élèves psychotiques m'a parfois enfermé dans un certain conservatisme. Tel type de séance fonctionnant bien, j'étais tenté de calquer toute une série de séances à l'identique, quel que soit le domaine d'apprentissage. Or, bien que le format de mes séquences « texte de semaine » soit quelque peu figé, il reste cependant assez souple pour m'assurer, par exemple, que la pédagogie demeure inclusive et que mes objectifs sont toujours bien définis. Le format final a été l'objet de moult transformations pour finalement s'arrêter sur celui que je propose au cœur de ce mémoire. Je ne suis cependant pas sûr de l'exploiter sous cette forme jusqu'à la fin de l'année...

L'année fut également pavée d'obstacles que je n'avais pas prévus. Enseigner au sein de l'hôpital de jour m'a placé au cœur d'un projet thérapeutique, mené de front par l'ensemble des éducateurs et du personnel médical. Bien des fois, je me suis questionné sur le contenu de mes séances. N'ai-je pas, par moment, franchi la limite entre le pédagogique et le thérapeutique, comme ce fut sans doute le cas lors de la construction du schéma corporel ? Ou, au contraire, mener conjointement des objectifs thérapeutiques à des pratiques pédagogiques ne fait-il pas partie des finalités inhérentes au métier d'enseignant spécialisé travaillant en équipe ?

Je pense qu'il est en effet important de connaître les actions thérapeutiques mises en place ainsi que leurs enjeux, mais il est avant tout indispensable que je continue de m'appuyer sur les Instructions Officielles pour orienter mes projets individuels. Bien sûr, les objectifs doivent être adaptés au handicap de mes élèves, tout comme les dispositifs d'apprentissage et d'évaluation.

Mais des regrets ponctuent aussi le chemin parcouru. Je constate que bon nombre des compétences visées nécessitent deux années d'enseignement au sein de la classe externalisée, car le temps qu'il m'a été imparti cette année est bien trop court, du fait de la formation à l'I.U.F.M. et du temps d'adaptation qu'il m'a fallu pour mettre en place les dispositifs cités précédemment dans ce mémoire. Je regrette également de ne pas avoir songé à introduire plus tôt dans l'année des activités telles que les exercices de phonologie ou de catégorisation.

En somme, j'ai beaucoup appris de mes élèves, de mes collègues, de mes formateurs, de mes conseillers, des éducateurs et des pédopsychiatres. Au gré de ces rencontres, j'ai appris à construire,

à adapter, à remanier, à remettre en question l'ensemble de mes projets pédagogiques. Tel le savant d'Aristote, j'ai appris à douter. Et par moment, je suis même parvenu ... à réfléchir.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus

Britt-Mari BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction*, Editions RETZ (2001).

Gérard BLEANDONU, *Les hôpitaux de jour et les accueils thérapeutiques partiels pour enfants*, Nodules PUF (2002).

Pierre FERRARI, *L'autisme infantile*, Collection Que sais-je ? n°3508 PUF (2007).

Jocelyne GIASSON, *La compréhension en lecture*, De Boeck (2007).

Bernard GIBELLO, *L'enfant à l'intelligence troublée*, Paidos / Le Centurion (1987).

Denys RIBAS, *L'énigme des enfants autistes*, Pluriel Psychanalyse (1992).

Articles lus

S. CEBE, *Apprends-moi à comprendre tout seul*. Revue X. Y. ZEP. (juin 2001).

Pierre DELION, *Corps, psychose et institution*. Editions ERES (2002).

Pierre DELION *Processus cognitifs et psychoses infantiles*, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence (2002).

Jean-François DORTIER, *Imitation : sommes-nous tous des moutons ?* Sciences Humaines, n°183 (juin 2007).

Dr Jack R. FOUCHER, *Le Patient Psychotique au Centre de la Recherche*, article tiré de la conférence de l'U.N.A.F.A.M. du 28 juin 2006.

M.C.G. MERLO, P. REY-BELLET, W. GEKLE et F. FERRERO, *L'effet du cannabis et les conséquences sur la psychose débutante : aspects neurobiologiques*, Revue Médicale Suisse, n° 2449 (<http://titan.medhyg.ch/mh/formation/print.php3?sid=22989>).

D. PRINGUEY, J. NAUDIN, AZORIN J.M., *Essai sur la temporalité structurale des psychoses aiguës*, Confrontations psychiatriques (2002).

G. SCHMIT, M. BOUVET, M.O. HINCKY, *Secteur de psychiatrie infantojuvénile*, Elsevier Masson SAS (2008).

Ouvrages consultés

Jean-Marie DOLLE, Denis BELLANO, *Ces enfants qui n'apprennent pas, diagnostic et remédiations*, Paidos / Centurion (1987).

Jean E. DUMAS, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, 2^{ème} édition, De Boeck (2000).

Daniel GAONAC'H, Caroline GOLDER, *Profession enseignant, Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette Education (1995).

Claudine et Pierre GEISSMANN, *L'enfant et sa psychose*, Col. Psychismes - Dunod - Paris (1984).

Elisabeth GREBOT, *Images mentales et stratégies d'apprentissage*, ESF éditeur (1994).

D. W. WINNICOTT, *Processus de maturation chez l'enfant*, Petite bibliothèque Payot (1974).

Adresses Internet

Revue scientifique

<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-06.html>

Mémoire de psychologie

http://www.memoireonline.com/03/07/394/m_interet-remediation-cognitive-trouble-deficit-attention5.html

Encyclopédie médicale

<http://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie/psychose-3885.html>

Cannabis et schizophrénie. Que nous indiquent les données scientifiques? Etude du Docteur Philippe NUSS, Service de Psychiatrie, CHU de St Antoine, université Paris VI INSERM U538.

<http://www.pharmacorama.com/Rubriques/Output/Adrenergiques5.php>

New Perspectives for the Prevention and Treatment of Addictions, Beyrouth, November, 7-8 2005, Conférence sur les liens entre les drogues et la schizophrénie.

www.skoun.org/conference_oct2005/talks/cannabis_et_schizo.ppt -

ANNEXES

Annexe 1

Document A

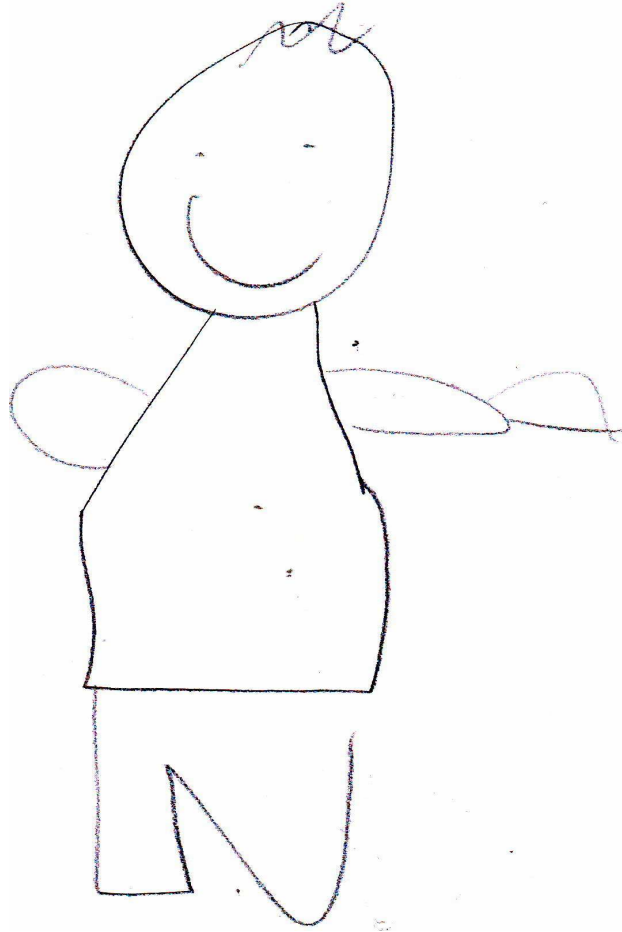
« La petite fille porte une jupe jaune et des chaussures bleues ».
Phrase illustrée par Sébastien



Annexe 1

Document B

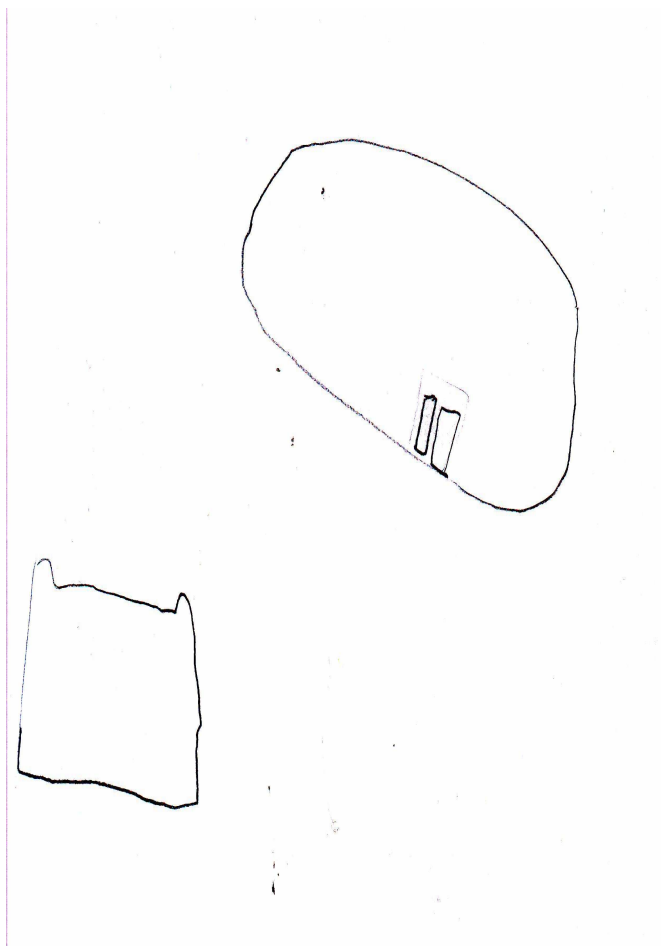
« La petite fille porte une jupe jaune et des chaussures bleues ».
Phrase illustrée par Guillaume



Annexe 1

Document C

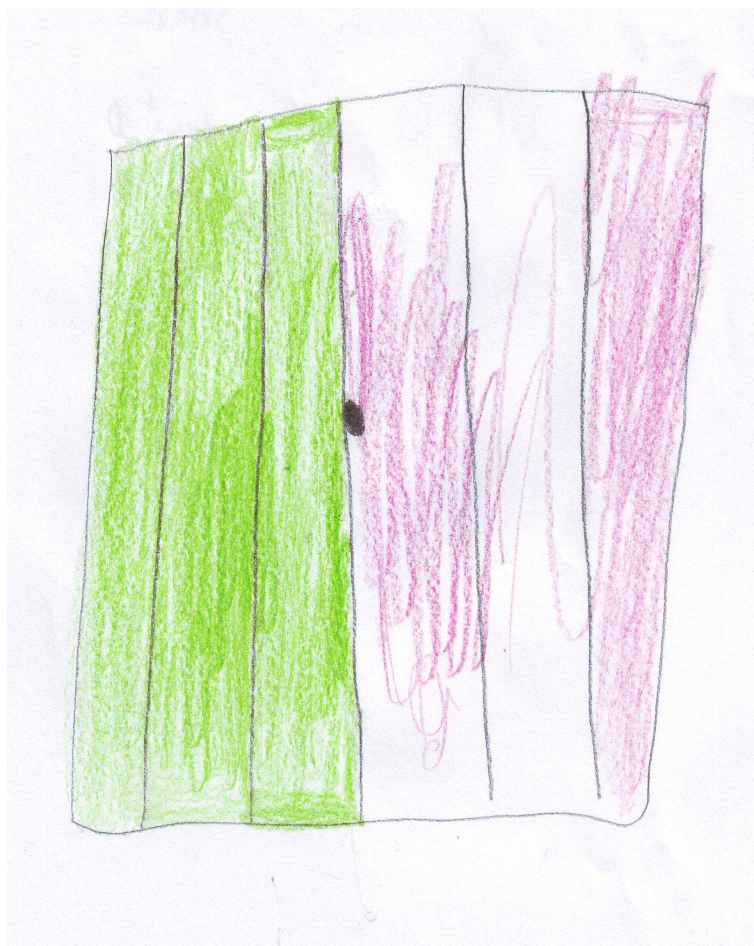
« La petite fille porte une jupe jaune et des chaussures bleues ».
Phrase illustrée par Jean-Michel



Annexe 1

Document D

« *La maison a une fenêtre verte, une cheminée noire et un toit bleu* ».
Phrase illustrée par Sébastien



Annexe 1

Document E

« La maison a une fenêtre verte, une cheminée noire et un toit bleu ».
Phrase illustrée par Guillaume



Annexe 1

Document F

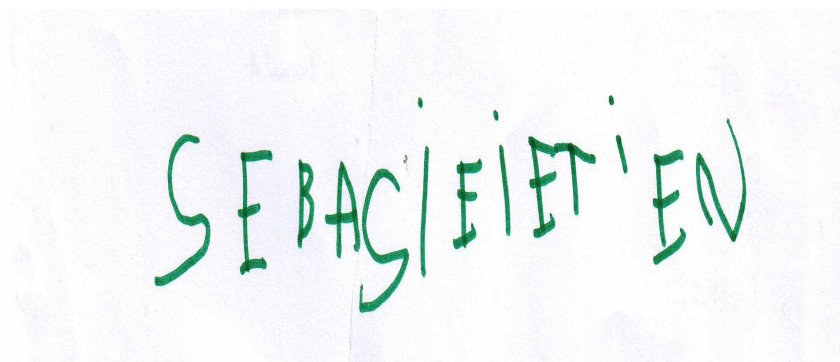
« La maison a une fenêtre verte, une cheminée noire et un toit bleu ».
Phrase illustrée par Jean-Michel



Annexe 2

Document A

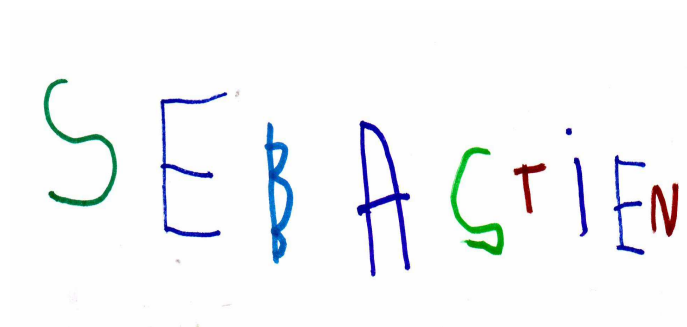
Le 12 janvier, Sébastien a écrit son prénom



Annexe 2

Document B

Le 16 mars, Sébastien a écrit son prénom



Annexe 3

Document A

Schéma corporel de Sébastien après les séquences en arts visuels.



Annexe 3

Document B

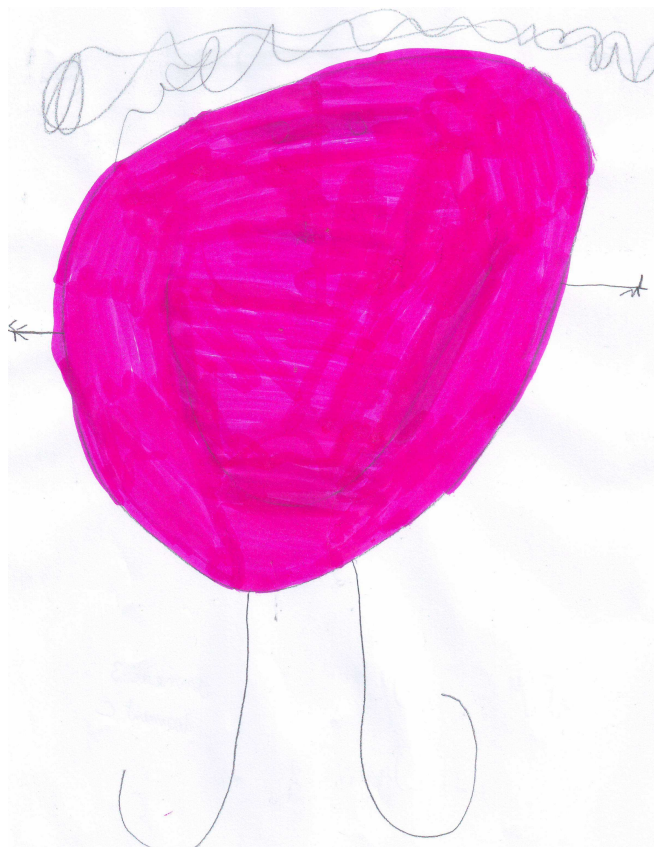
Schéma corporel de Guillaume après les séquences en arts visuels.



Annexe 3

Document C

Schéma corporel de Jean-Michel après les séquences en arts visuels.



Annexe 4

Document A

Les compétences ci-dessous sont extraites des Programmes de l'école primaire, Le B.O. n°3 du 19 juin 2008.

Programme de l'école maternelle **Petite section, moyenne section, grande section** **S'approprier le langage** **Comprendre**

Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant.

Les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre.

Les enfants sont amenés à comprendre un camarade qui parle de choses qu'ils ne connaissent pas, un interlocuteur adulte, familial ou non, qui apporte des informations nouvelles. Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.

- ✓ comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;
- ✓ formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;
- ✓ raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée.

Cycle des apprentissages fondamentaux **Programme du CP et du CE1** **Découvrir l'écrit** **Découvrir la langue écrite**

[...] Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations. Après les lectures, **les enfants reformulent ce qu'ils ont compris**, interrogent sur ce qui reste obscur. Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de texte.

- ✓ écouter et comprendre un texte lu par l'adulte.

Cours préparatoire **Français, langage oral**

- ✓ dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.

Cours élémentaire 1^{ère} année
Français, lecture

✓ [...] et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions ;

Cours élémentaire 2^{ème} année
Français, langage oral

✓ faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée ;

✓ questionner afin de mieux comprendre ;

✓ écouter et prendre en compte ce qui a été dit.

Annexe 5

Document A

Extrait d'un résumé de l'histoire de Matilda produit par Sébastien le jeudi 12 mars.

- « - Sébastien, pourrais-tu me raconter l'histoire de Matilda ?
- Le papa de Matilda ne veut pas qu'il (elle) lise le livre dans la cuisine.
- D'accord. Mais commence par le début.
- ...
- Qui est Matilda ?
- C'est une petite fille. Elle a un frère qui s'appelle Michael.
- Oui. Et comment est Matilda ? Est-ce que tu te souviens du mot que nous avons appris ?
- ...
- Matilda est une enfant très...
- (hésitation). Douée.
- Qu'est-ce que ça veut dire « douée » ?
- Ça veut dire qu'elle sait faire plein de choses. Elle sait lire, écrire et compter.
- Oui. Elle a appris toutes ces choses toute seule. Bien. Que décide Matilda après que son papa a refusé qu'elle lise son livre dans la cuisine ?
- ...
- Elle décide de...
- Elle décide de se venger.
- Et que fait-elle ?
- Elle fait des farces.
- Quel genre de farces ?
- Elle prend le chapeau du papa avec la canne... et elle met de la colle... et il peut plus le retirer.
- Et que fait la maman ?
- Elle coupe avec des ciseaux le chapeau et les cheveux.
- Très bien. Ensuite, où rentre Matilda ?
- A l'école. Mademoiselle Candy est gentille. Mademoiselle Legourdin est grosse et costaud(e) et pointe un index de la grosseur d'un saucisson.
- Oui. Que fait Mademoiselle Candy ? Quel est son métier ?
- C'est la maîtresse.

- *Et Mademoiselle Legourdin ?*
- C'est la directrice
- *Que se passe t-il pendant une certaine récréation ?*
- ...
- *Tu sais, avec Mademoiselle Legourdin ?*
- Elle empoigne et fait tournoyer et lâche.
- *Je ne comprends pas. A qui fait-elle tout ça ?*
- Amanda. Elle la fait tournoyer...
- *Qui est Amanda ?*
- Une petite fille.
- *Et pourquoi fait-elle tout ça à Amanda ?*
- Elle a des nattes.
- *Et...*
- Mademoiselle Legourdin déteste les nattes. »

Annexe 5

Document B

Extrait d'un résumé de l'histoire de Matilda produit par Sophian le vendredi 13 mars.

« - *Sophian, pourrais-tu me raconter l'histoire de Matilda ?*

- *Matilda. Une petite fille.*

- *Oui. Et qu'est-ce qu'elle sait faire Matilda ?*

- *Ecrire, lire, compter.*

- *Très bien. On avait appris un mot dans le texte pour dire que Matilda savait faire plein de choses. Est-ce que tu te souviens du mot ?*

- ...

- *Il commence par un d.*

- ...

- *D...*

- *Doué(e).*

- *Oui, c'est ça. Matilda est très douée. Elle sait faire plein de choses. Et comment sont les parents de Matilda avec elle ?*

- ...

- *Est-ce qu'ils sont gentils ?*

- *Non. Ils sont méchants.*

- *Exact. Est-ce que tu peux me raconter ce qu'il se passe un soir devant la télé ?*

- *Dragon Ball ! Krilin ! Cell !...*

- ... *Non. Ce n'est pas dans l'histoire. Je te parle de Matilda. Elle demande quelque chose à son papa. Que lui demande t-elle ?*

- *Le livre !*

- *Oui. Elle lui demande de lire son livre. Mais où ?*

- *Dans la cuisine. Méchant le papa. Méchant, comme Cell.*

- *Oui. Matilda est fâchée après son papa parce qu'il ne veut pas qu'elle lise son livre dans la cuisine. Alors que décide Matilda ?*

- ...

- *Elle décide de ...*

- *Venger. Avec la colle et le chapeau. Collé. »*

Annexe 6

Document A

LES MOTS IMPORTANTS DANS MATILDA

Matilda	Minuscule
Le papa	Le miracle
Le garage	La chaleur
Le chapeau	Tomber
La canne	Le bras
Les pieds	Les yeux
La colle	Regarder
Brailer	
La queue	
Les nattes	
Le rat	
Empoigner	
Tournoyer	
Mademoiselle Legourdin	
Amanda	
L'eau	
Le triton	
Hurler	
La cruche	
Le verre	
Mademoiselle Candy	
La classe	
La maison	
Le réchaud	
Le puits	
Pauvre	
L'argent	
Voler	
La tante	

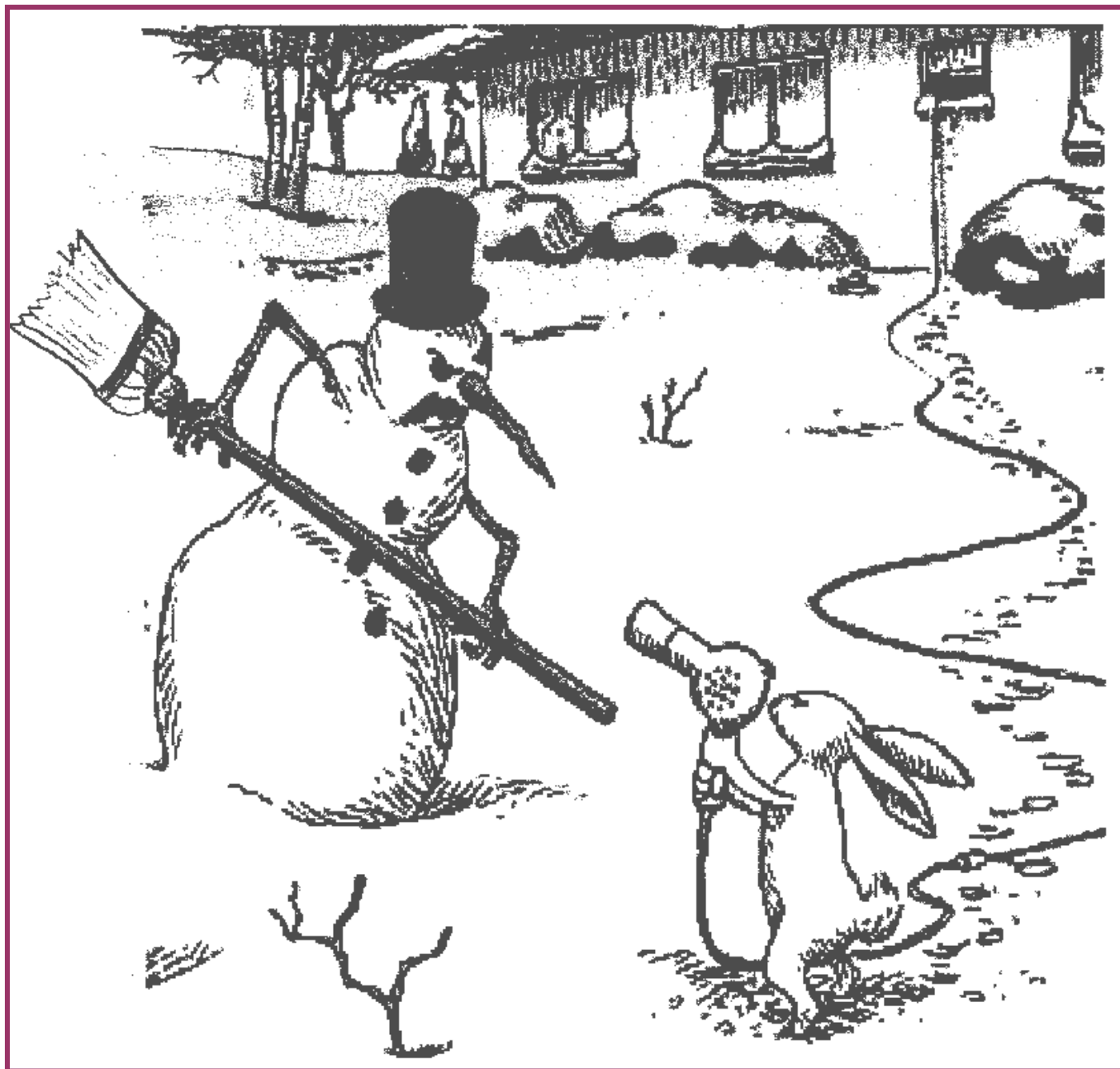
Cette liste de mots répond à deux objectifs :

- servir de **capital-mots** lors des phases de lecture en aidant mes élèves à reconnaître globalement certains mots du nouveau texte. Elle les aide à prendre directement du sens.
- servir de **support** lors des phases de résumé à l'oral.

Annexe 7

Document A

Dessin d'humour étudié en classe, présenté partie par partie pour que les élèves émettent des hypothèses et qu'ils les vérifient ensuite.



Annexe 8

Document A

Séance 3 : UN CONCEPT = 2 SENS

Objectif de la séquence Reconnaître, nommer, décrire, comparer, ranger et classer [des matières], des objets selon leurs qualités et leurs usages	Compétences visées en séance 1 Etre capable de ranger des images en distinguant les catégories auxquelles elles appartiennent
Matériel Les fiches de catégorisation + boîtes dessinées au tableau	Durée 35'

COMPREHENSION

3'	Travail d'anticipation de la part des élèves * à votre avis, qu'allons-nous faire ? * Comment allons-nous le faire ?[1] ANTICIPATION	Oral collectif
5'	Présentation des cartes et début du rangement [2] * à chaque décision que je juge importante, je questionne les élèves. RANGEMENT 1	Individuel
5'	Les critères de rangement * les élèves doivent expliciter leurs choix et donner un nom à chaque boîte. CRITERES [3]	Oral individuel (et collectif)
5'	Compléter le rangement * carte par carte, les élèves doivent ranger dans la boîte correspondante en explicitant leurs choix [4] VALIDATION PAR L'ACTE	Individuel
2'	* quels sont les critères de rangement ? SYNTHESE	Oral individuel
15'	RANGEMENT 2 → SYNTHESE [5]	Varié
2'	* qu'avons-nous fait ? Quels étaient les critères choisis ? Qu'avons-nous appris ? SYNTHESE FINALE	Oral individuel

[1] Il faut étaler les cartes sur la table pour pouvoir les voir toutes et dégager des premières idées de rangement. Il faut ensuite veiller à ce que chaque boîte contienne au moins trois étiquettes. Chaque image rangé avec une autre doit pouvoir s'expliquer.

[2] Je laisse un temps pendant lequel les élèves s'organisent seuls. Je note certaines de leurs remarques, certains de leurs choix et j'interviens devant une décision pertinente pour que l'élève responsable verbalise devant les autres son critère. Si toutefois il n'y a pas de bons choix, je commente les « mauvais » afin de faire expliciter les non-attributs.

[3] Les élèves sont amenés au cours de cette phase à trouver d'autres éléments qu'il serait possible de ranger dans les boîtes. Ce questionnement ouvert est très difficile. Il faut étayer, mimer, faire deviner...

[4]

ANIMAUX	NOURRITURE	VETEMENTS
Lapin	Carotte	Veste
Cochon	Jambon	Pantalon
Girafe	Tomate	Gants
Vache	Glace	Chaussures
Loup	Poulet	Echarpe

[5] Les catégories changent mais certaines cartes restent. Les élèves doivent alors modifier leurs représentations et associer deux significations à un même mot.

LEGUMES	VIANDES	FRUITS
Carotte	Lapin	Fraise
Choux	Jambon	Pomme
Navets	Poulet	Banane
Aubergines	Poulet	Tomate
Potiron	Cochon	Orange

En gras, les étiquettes qui vont poser problème. Il en est de même pour le nom des boîtes.

Annexe 8

Document B

PROGRESSION EN CATEGORISATION

	SEANCE 1	SEANCE 2
SEMAINE 1	DECOUVERTE DE L'ACTIVITE ET DES CARTES	NOURRITURE, ANIMAUX, VETEMENTS
SEMAINE 2	LEGUMES, FRUITS, VIANDES	JEUX, ANIMAUX, VETEMENTS
SEMAINE 3	ANIMAUX QUI VOLENT, QUI RAMPENT, QUI NAGENT	ANIMAUX, MAISON, JARDIN
SEMAINE 4	PARTIES DU CORPS, VEHICULES, PARTIES DE LA MAISON	HABITATIONS, ANIMAUX, LEGUMES
SEMAINE 5	LES ANIMAUX, LES VEGETAUX, LES HUMAINS	LES ANIMAUX DOMESTIQUES, LES ANIMAUX SAUVAGES

Annexe 9 Document A

Annexe 10 document A – le texte de semaine-

Séance 1 : Lecture-découverte (travail sur le sens) + activités sur la langue

Objectif de la séquence Améliorer les compétences en français des élèves (lecture, langage et écriture).	Compétences visées en séance 1 Reconnaître quelques mots courants Dégager le thème, l'idée principale d'un texte
Matériel texte sur une affiche, fiches catégo, tableau de sons,	Durée 50'

COMPREHENSION

2'	Présentation du travail et travail d'anticipation de la part des élèves <i>* à votre avis, qu'allons-nous faire ?</i> <i>* que va-t-il falloir faire ensuite ?</i> <i>* sur quoi faut-il donc se concentrer lorsqu'on va lire ce texte ?</i> ANTICIPATION	Oral collectif
5'	Rappel des TDS précédents <i>* que vous revient-il de l'histoire de Matilda ?</i> RAPPEL	Oral collectif
7'	Lecture à haute voix Questions de compréhension alternées avec relectures du texte (maxi 4) visant à s'assurer que les élèves ont compris le texte.[1] COMPREHENSION	Oral collectif et individuel

LECTURE

7'	Affichage du texte et lectures individuelles [2] Lecture de phrases et de mots. Les élèves viennent entourer les mots qu'ils jugent importants. <i>* Quels sont les mots du texte qui ont le plus de sens ?</i> LECTURE	Oral individuel
12'	Phonologie <i>* parmi un groupe de mots issus du texte, rechercher la leçon de phonologie.[3]</i> PHONOLOGIE	Oral collectif et écrit indiv.
5'	Catégorisation phonologique[4] <i>* Ranger les étiquettes dans le tableau correspondant. Si vous entendez le son, collez l'étiquette dans le tableau. Sinon, dans la poubelle.</i> CATEGO PHONO	Individuel et collectif
5'	Les élèves doivent résumer le texte dans un oral écrivable par l'enseignant (en s'aidant des mots importants) qui servira de support pour la prochaine séance.[5] ORAL ECRIVABLE	Oral individuel

COMPREHENSION II

5'	Illustrer le texte. Les élèves dessinent ce qu'ils ont compris du texte en s'appuyant ou non sur la phrase-résumé. COMPREHENSION II	Ecrit individuel
2'	Rappel sur la séance. Qu'avons-nous fait ? Qu'avons-nous appris ? Que devons-nous retenir pour la prochaine séance ? RAPPEL	Oral collectif

[1] Qui sont les personnages présents dans le texte ?

Où arrivent-ils/elles ? Où rentrent-elles ?

Comment est la maison ? L'extérieur, l'intérieur ? Des meubles ? Qu'est-ce qu'un réchaud ?

Que font Matilda et Mademoiselle Candy ? Que boivent-elles ? S'il n'y a pas de lavabo, comment ont-elles de l'eau ?

Pourquoi Mademoiselle Candy est-elle pauvre ?

[2] Tous doivent reconnaître les mots déjà rencontrés et qui sont affichés au mur. Sébastien doit déchiffrer des syllabes simples, Guillaume doit reconnaître certaines lettres. Jean-Michel et Sophian doivent reconnaître quelques mots essentiels et déchiffrer des petits mots inconnus. Emmanuel doit être capable de lire (sans trop d'hésitations) plusieurs phrases du texte.

[3] porte/poussa/petit/puits/expliqua/pauvre/par/possédait

Trouver le point commun entre ces mots ? Le son /p/

Phase 1 à l'oral

Phase 2 à l'écrit

(Phase 3 avec fort étayage)

Une fois repéré, il faut trouver d'autres mots qui contiennent le son en question.

 Je vois	 J'entends
P p	LA P ORTE
	LE P UITS
	P AUVRE
	P ETIT

[4] une porte/un biberon/une maison/une plume/des pièces/un bébé

[5] Mademoiselle Candy est très pauvre car sa tante lui a volé son argent. Elle habite dans une minuscule maison (avec un puits).

Activités décrochées

Objectif de la séquence Améliorer les compétences en français des élèves (lecture, langage et écriture).	Compétences visées en séance 1 Distinguer les syllabes d'un mot prononcé Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit Copier de petits mots simples dont lettres et sons ont été étudiés Lire aisément les mots fréquemment rencontrés (mots-outils)
Matériel Propre à chaque activité	Durée ?

7'	Les phrases mystérieuses Les élèves doivent proposer des mots qui respectent à la fois le sens de la phrase et la graphie révélée petit à petit. Explicitation, justification. JOUER AVEC L'ECRIT	Ecrit et oral
7'	Les devinettes * Deviner la réponse à la devinette, avec des indices de plus en plus érudits. DEVINETTE	Oral collectif
7'	Dictée avec négociation * Sur l'ardoise, écrire les mots tirés du TDS et/ou du champ sémantique autour du TDS ENCODAGE	Ecrit collectif
7'	Dictée de mots usuels * Travail collectif puis individuel sur la liste des mots usuels et évaluation. LECTURE	Ecrit collectif et individuel
5'	Retrouver les mots importants * colorier le mot qui se trouve dans le texte dans la couleur demandée. DISCRIMINATION VISUELLE	Ecrit individuel
12'	Lecture Lecture des mots essentiels. Entraînement + évaluation + répétitions ENTRAINEMENT LECTURE	Individuel

Chez Mademoiselle Candy

Mademoiselle Candy poussa la porte rouillé et entra dans la minuscule maison. Il n’y avait aucun meuble, aucun lavabo. Seulement deux caisses en guise de chaises et un petit réchaud sur une tablette. Elles allèrent chercher de l’eau au puits et burent du thé.

Mademoiselle Candy expliqua à Matilda qu’elle était très pauvre car tout l’argent qu’elle possédait lui avait été volé par sa tante.

Mots essentiels

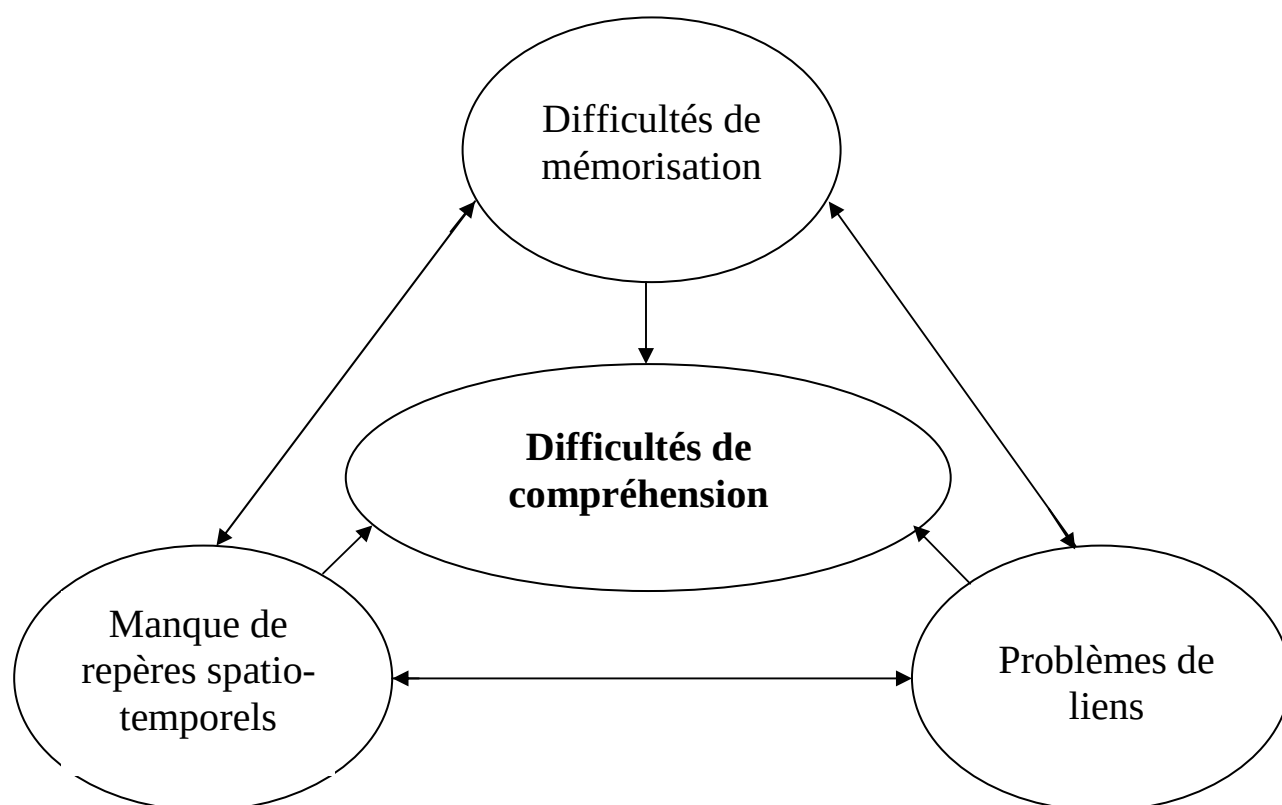
LA	ET	DANS	IL	AVAIT
DEUX	EN	DE	UN	PETIT
SUR	UNE	ELLES	CAR	A
TRES	ETAIT	TOUT	LUI	PAR

Mots importants

MAISON	RECHAUD	PUITS	PAUVRE	ARGENT
VOLER	TANTE			

Annexe 11

Document A



CONTENIR LA DELIAISON

Compréhension et Psychose

AUTEUR :

POMPON Loïc

TUTEUR :

PATIN Hervé

CAPA-SH option D

Session 2008-2009

PROBLEMATIQUE

En quoi la mise en place d'un cadre contenant permettrait-elle, chez des élèves psychotiques, d'améliorer leur compréhension du monde ?

RESUME

A travers ce mémoire, j'ai tenté d'apporter un éclaircissement sur les processus cognitifs des adolescents psychotiques, afin de dégager les premières pistes pour améliorer leurs compétences en compréhension.

MOTS CLEFS

Comprendre- Texte de semaine- Cadre contenant- Déliaison

