



J'écoute et je parle

.....

dès la maternelle et après (3 à 8 ans)



Marylène BOLLE & Joseph STORDEUR

Table des matières

Introduction	4
Principes de base pour comprendre les démarches	8
Grille d'évaluation formative au niveau des attitudes importantes pour apprendre	10
1. Chapitre 1 : « Fabriquer » des images mentales, des représentations pour comprendre	13
1.1. Se construire des images mentales à l'écoute d'une histoire	15
1.2. Mémoriser une histoire ensemble	24
1.3. Redire ensemble une histoire travaillée au préalable	29
1.4. S'approprier une activité vécue en classe pour garder de vraies traces pour tous : « la fabrication de la pâte à sel »...	34
1.5. S'approprier une activité extrascolaire pour garder de vraies traces pour tous : « la visite au parc scientifique ».....	43
1.6. Construire les schémas cognitifs des savoir-faire régulièrement demandés aux enfants : coller, colorier, découper...	51
2. Chapitre 2 : Structurer sa pensée	59
2.1. Comprendre et utiliser la structure d'une histoire connue	61
2.2. Organiser l'histoire selon les personnages (ou les lieux)	76
2.3. Se déplacer sur un plan à l'écoute d'une histoire	86
2.4. Comprendre une histoire au niveau des sentiments	90
3. Chapitre 3 : Prendre conscience de la structure du langage (syntaxe)	99
3.1. Rechercher la situation correspondant à une phrase exprimée oralement	101
3.2. Construire des phrases :	
▪ A partir des histoires connues. ▪ A partir d'un matériel varié	114
4. Chapitre 4 : Enrichir le vocabulaire	125
4.1. Apprendre des dénominations	128
4.2. Retrouver un « mot » par sa définition	138
4.3. Catégoriser grâce à la structure des définitions	147
4.4. Apprendre à décrire un objet grâce aux catégories	150
4.5. Automatiser l'évocation de mots nouveaux autour d'un thème : le jardin, la rue, la ferme.....	163
5. Chapitre 5 : Inférer pour comprendre	169
5.1. Choisir la couverture du livre correspondant à une information précise	171
5.2. Trouver l'illustration correspondant à une information	177
5.3. Organiser ses connaissances au service de la structure de la devinette	181
6. Chapitre 6 : Entendre sa langue	187
6.1. Découper des mots pour trouver d'autres mots	189
6.2. Reconnaître les mêmes syllabes constituant les mots	194
6.3. Sélectionner les mots entendus dans une histoire	202
7. Bibliographie	

Introduction

Deux conceptions de l'apprentissage de la langue

« J'écoute... et je parle ». Quand nous parlons d'écoute, il s'agit d'être dans une situation active d'écoute. Il faut apprendre à écouter pour structurer et s'approprier ce que l'environnement peut offrir comme savoir non connu.

Ce titre peut paraître provocateur dans une société où l'expression libre de l'enfant est survalorisée. En effet, les démarches que nous proposons dans cet ouvrage partent d'une toute autre hypothèse qu'il nous faut détailler pour être crédibles. Les recherches sur le fonctionnement du cerveau nous apprennent que le langage se construit par rencontre statistique, c'est-à-dire que nous n'apprenons et ne retenons que le vocabulaire et les structures de phrases que nous rencontrons le plus fréquemment dans notre vie. Elles nous apprennent aussi que tout ce qu'il y a dans notre cerveau y a été inscrit sous les sollicitations de l'environnement. C'est pourquoi l'enfant arrive à l'école avec le langage de sa famille et de son milieu de vie. S'il a vécu dans un milieu langagier riche, sa langue est riche. Par contre, s'il a vécu dans un milieu langagier pauvre, sa langue est pauvre.

Nous sommes conscients que nos propositions heurteront tous ceux qui continuent à croire que le respect de l'enfant passe par l'encouragement de sa spontanéité, de ce qu'il est censé être et qu'il suffit de lui demander de s'exprimer en situation de vie pour qu'il apprenne à parler. Partir de l'hypothèse qu'il faut solliciter prioritairement l'expression de chaque enfant à l'école ne va favoriser que celui qui ose et sait déjà bien s'exprimer. L'enfant qui manque de structures et de vocabulaire pour bien formuler ce qu'il aurait à dire va rapidement se taire par manque d'outils adéquats. Il apprend donc le mutisme et le désintérêt pour l'école où il ne se sent ni reconnu, ni aidé. Il se sent surtout jugé dans son incompétence sans que jamais ne lui soit donné l'occasion d'apprendre ce pour quoi il est venu : mieux maîtriser les outils de la langue.

C'est en parlant que l'on apprend à parler. C'est en écoutant son entourage, en mettant progressivement de l'ordre dans les suites de sons entendus que l'enfant y découvre peu à peu des régularités, des mots et du sens. C'est ensuite en essayant d'imiter ce qu'il croit avoir perçu qu'il s'approprie ces mots. C'est en essayant de coordonner ses mots qu'il construit une syntaxe, d'abord approximative et, normalement, de plus en plus précise, mais toujours en imitation de celle de son milieu de vie.

Actuellement, quand l'enfant est bien démotivé de n'avoir jamais su s'exprimer face aux autres, les outils qui lui sont apportés sont essentiellement des outils théoriques en grammaire et en orthographe. Ces connaissances théoriques, il devra les « transférer » dans sa langue orale et écrite mais ce sera impossible puisque ce ne sont pas les mêmes réseaux neuronaux qui sont sollicités.



L'influence du milieu de vie de l'enfant

L'école fait partie du milieu de vie de l'enfant et pourrait améliorer significativement la langue actuelle de l'enfant. La réalité est pourtant tout autre. Bien sûr il y a des améliorations, mais elles sont lentes et les écarts entre les enfants restent bien présents. Le manque de vocabulaire et la faiblesse de la syntaxe sont deux grandes difficultés auxquelles sont confronté(e)s beaucoup d'enseignant(e)s dans toute la scolarité. Pourquoi l'école a-t-elle donc si peu d'influence ? D'abord, parce qu'en favorisant l'expression spontanée, elle ne favorise que ceux qui maîtrisent déjà les outils de la langue. Ensuite, parce qu'en changeant souvent de sujet au rythme de « l'actualité de la classe », elle ne permet pas les sollicitations suffisantes pour apprendre. Ces deux éléments seront régulièrement évoqués dans les introductions des démarches.

La conquête du langage, son appropriation par l'enfant ne s'effectue que dans une certaine dépendance à l'égard de la langue de son milieu. C'est surtout en écoutant les personnes de son milieu familial qu'il apprend sa langue parce que dans ce milieu, ce sont toujours les mêmes mots et les mêmes structures qui sont employés. L'enrichissement de sa langue par l'école doit répondre au besoin de s'approprier la langue attendue par l'école et par la société de « pouvoir ». Il s'agit donc bien d'un choix politique dans le vrai sens du terme.

Lutter sérieusement contre l'échec scolaire

L'option de départ, que l'on retrouve dans les livres précédents, est de travailler pour lutter contre l'échec scolaire, pour le réduire drastiquement, si pas le supprimer complètement, tout en acceptant que la toute-puissance n'existe pas en éducation, pas plus qu'ailleurs !

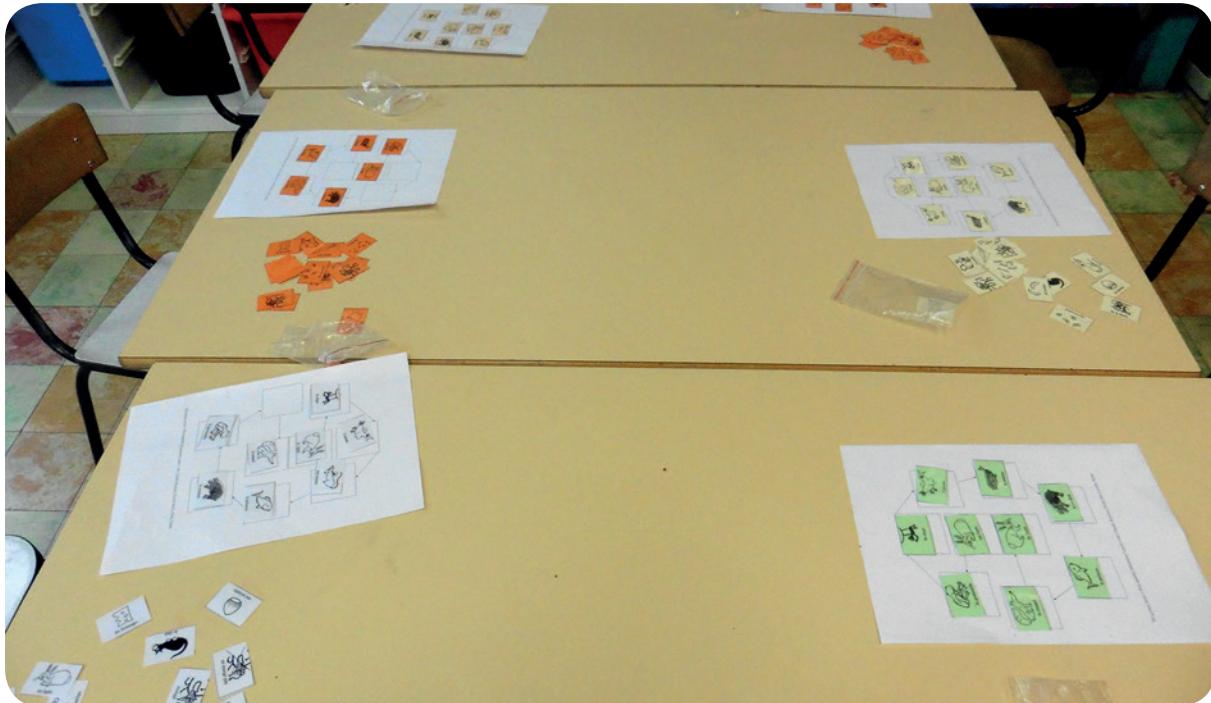
Nous proposons donc un ensemble de pratiques que nous vivons depuis plus de cinq ans dans plusieurs classes maternelles et qui permettent vraiment de très sérieux progrès pour tous les enfants. Même les bons élèves en profitent !

Écouter et imiter pour parler

Pour travailler pour tous, nous donnons à chaque enfant l'occasion d'écouter beaucoup pour s'approprier ce langage parfois très neuf pour lui. C'est seulement ensuite que lui est donné l'occasion d'exprimer en imitation ce qui leur a été proposé. On n'est pas dans le drill style « exercices structuraux » d'une certaine époque. Les situations proposées respectent le principe important pour le fonctionnement neuronal : c'est en mettant progressivement de l'ordre dans les situations complexes que les relations neuronales indispensables au bon fonctionnement de l'intelligence se constituent. C'est toujours la répétition qui va servir de base aux propositions, d'abord à l'écoute, ensuite en production orale pour essayer d'imiter et dans des situations complexes.

L'imitation, tant que la compétence n'est pas maîtrisée, est une démarche par essais et erreurs. Quand l'imitation est réussie, c'est que l'apprentissage est réussi. L'essai d'imitation est donc bien une démarche de construction de son savoir si l'on est en situation complexe d'apprentissage et non pas en « drill ».

Nos activités sollicitent bien des démarches d'apprentissage pour tous les enfants. Elles ne sont donc pas des démarches d'expression personnelle, même s'il y a toujours, pour chaque enfant, une part plus ou moins grande qui lui est propre. Il nous semble important de signaler que ce choix favorisant vraiment l'apprentissage pour tous n'exclut pas, dans la vie de la classe, d'autres moments pour l'expression personnelle durant laquelle l'enfant utilise peu à peu ses progrès dans la langue et la confiance en lui qu'il a acquise.



Des sollicitations individuelles

Dans toutes les démarches proposées, chaque enfant est sollicité individuellement. Ce sont ces sollicitations individuelles qui sont porteuses d'apprentissage possible pour chacun. Dans le travail collectif traditionnel, même si l'adulte trouve cela intéressant, beaucoup d'enfants restent trop passifs pour apprendre. D'une part, ce genre de sollicitation, si elle peut parfois ouvrir les réseaux neuronaux de la compréhension, ouvre rarement ceux de l'apprentissage qui demandent des mobilisations plus importantes⁽¹⁾. C'est pourquoi tout travail de partage collectif, fréquent dans les publications habituelles en savoir écouter et savoir parler, a si peu d'influence pour diminuer les grandes différences entre les enfants et en corollaire l'échec scolaire. D'autre part, des moments de partage entre enfants seuls et/ou avec l'adulte se justifient pour enrichir la vie sociale de la classe. Ils seront d'autant plus pertinents que les apprentissages auront été antérieurement vécus par tous les enfants.

Notre projet a toujours été de voir comment on pouvait transformer des pratiques classiques jugées intéressantes du point de vue de la discipline en des activités où la sollicitation active individuelle était possible.

Enfin, une autre caractéristique des démarches est qu'elles sont vécues comme complexes par tous les enfants. Ces situations censées les mettre tous en difficultés dès le départ leur permettent assez vite de développer leur envie d'apprendre et donc de construire leur motivation pour l'école. Au fil des répétitions, chacun se voit progresser jusqu'à un plus haut niveau de maîtrise qui s'accentue au fil des expériences régulières sur les mêmes compétences. L'enfant apprend ainsi à accepter de ne pas savoir de suite, à faire confiance dans les propositions de l'enseignante, à se voir capable de progresser suffisamment pour être fier de lui. En fait il construit une plus grande confiance en lui-même et une grande motivation pour apprendre.

⁽¹⁾ Voir : Joseph STORDEUR, Comprendre, apprendre, mémoriser, Éd. De Boeck, 2014

Eviter de le questionner

“

Les institutrices d'Ecole Maternelle et même d'Ecole Elémentaire nous disent fréquemment leur étonnement devant le fait suivant : certains enfants répondent bien à des questions par un ou deux mots, ou manipulent avec aisance certaines phrases plus longues mais stéréotypées, adaptées à des situations qu'ils reconnaissent mais ne sont pas capables d'élaborer seuls une phrase simple entièrement explicite et originale sur un support proposé, ou choisi par eux.

Si vous êtes sceptiques en lisant ces lignes, essayez vous-mêmes ce genre de jeu avec des enfants ayant entre 3 ans ou 3 ans et demi et 6, 7, 8 ans et plus.

Ce registre de langage « récit oral » qui, pensons-nous, est le niveau maximal du langage de l'enfant « sachant parler » n'est pas celui qui est utilisé dans le dialogue familial. C'est pourquoi nous sommes arrivées à une conception qui peut sembler paradoxale : pour entraîner un enfant à parler, pour réaliser cette imprégnation orientée (ou plutôt cet entraînement approprié) que nous souhaitons, il faut le plus possible éviter de le questionner.

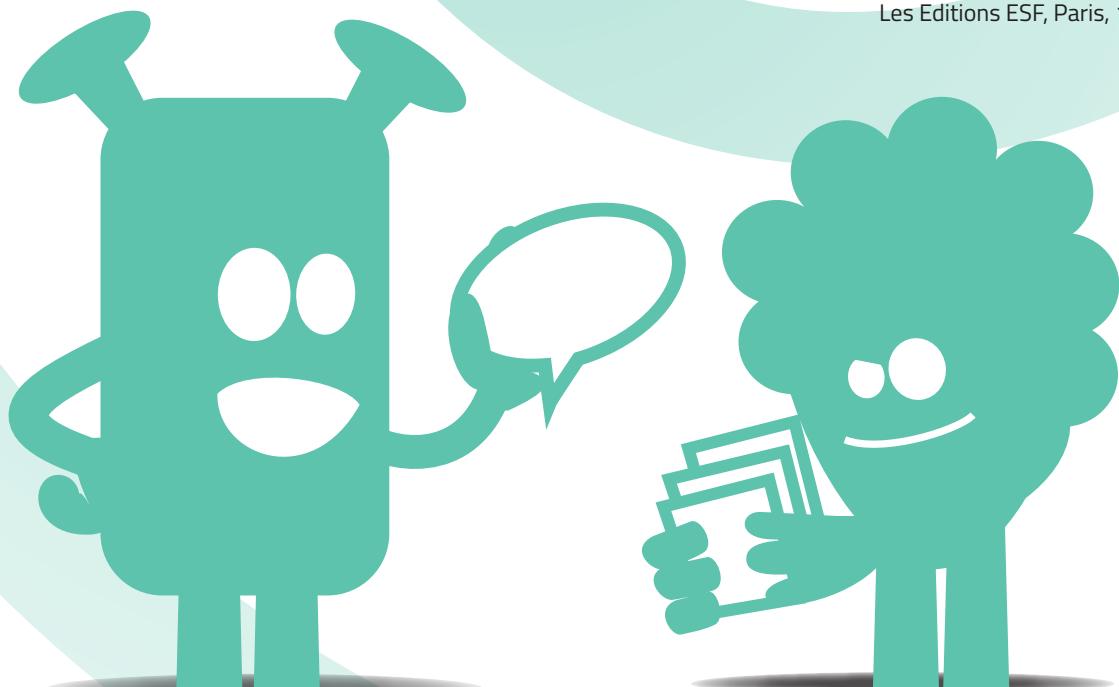
Tous les enseignants le savent bien qui n'obtiennent (même avec de grands élèves) que des réponses réduites à un mot ou deux ou à des bribes d'énoncés. Il faut utiliser tous les moyens possibles pour entraîner l'enfant à s'exprimer autrement que par des réponses à des questions. (...) L'imitation et la construction originale de l'énoncé verbal explicite doit être le but de l'éducateur et aussi le plaisir de l'enfant.

Laurence LENTIN,

Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans.

Où ? Quand ? Comment ?

Les Editions ESF, Paris, 1977



Principes de base pour comprendre les démarches

Tout savoir prend naissance dans les structures mentales de l'enfant :
D'où l'importance de pouvoir manipuler **un matériel individuel** et l'obligation de dépasser cette manipulation pour se la représenter **mentalement**

Le cerveau ne construit des traces au niveau neuronal que sous l'influence d'une sollicitation intense :

D'où le choix de **périodes d'activités longues** pour permettre de nombreux essais.

Les traces d'un apprentissage ont besoin d'être consolidées rapidement pour subsister à long terme :

D'où la nécessité d'une **répétition « évolutive » de la même activité**, nuancée en fonction des cheminement de chacun, pendant plusieurs jours successifs.

Le savoir s'inscrit dans les réseaux neuronaux sous forme de schémas cognitifs, espèces de cartes mentales faisant appel à de nombreuses zones neuronales interconnectées :

D'où la nécessité de présenter des **situations complexes** que l'enfant s'approprie peu à peu, construisant ainsi les connexions neuronales indispensables à l'acquisition d'un savoir intégré et utile pour la suite de la scolarité.

La mémoire de travail est composée notamment de deux éléments fondamentaux : la boucle phonologique, responsable du langage, et le registre visuo-spatial, responsable des images mentales sous leurs différents aspects :

D'où la nécessité de solliciter **le langage en lien avec les représentations mentales** chez tous les enfants pour éviter qu'ils ne privilégient un aspect, appauvrissant ainsi leurs compétences.

La mémoire sémantique doit « découper » la réalité et la reconstituer au niveau mental pour bien fonctionner :

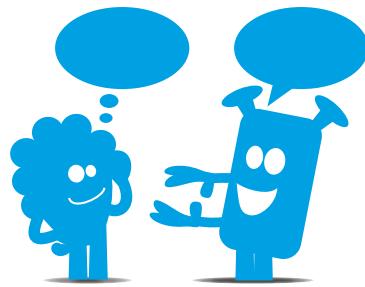
D'où, de nouveau, la nécessité des **situations complexes**, pour ne pas fournir, aux enfants, un savoir pré découpé qu'ils ne peuvent ensuite reconstituer.

La mémoire sémantique ne fonctionne bien que structurée. La formation des structures participe au découpage de la réalité :

D'où l'insistance sur **l'organisation des données**, aussi bien au niveau des manipulations concrètes qu'au niveau des traces orales et écrites.

La motivation interne se construit quand l'enfant perçoit son cheminement du « non savoir » à la réussite de ses actions :

D'où l'aide apportée à **la prise de conscience progressive de ses progrès**.



Le classement est une des fonctions mentales de base de l'organisation du savoir :

D'où le choix de nombreuses situations de **classement** d'un matériel varié et important. Ce sont les essais et erreurs successifs avec un matériel abondant qui permettent à tous les enfants de construire peu à peu les connexions neuronales indispensables à la maîtrise du savoir.

De nouveau, **la répétition** des activités y joue un rôle majeur. Il n'y a aucune raison, tant qu'elle n'est pas mise en avant, que l'erreur s'inscrive plus vite que le bon essai, dans les réseaux neuronaux. Elle n'est qu'une étape dans les cheminements vers **la maîtrise d'un apprentissage**.

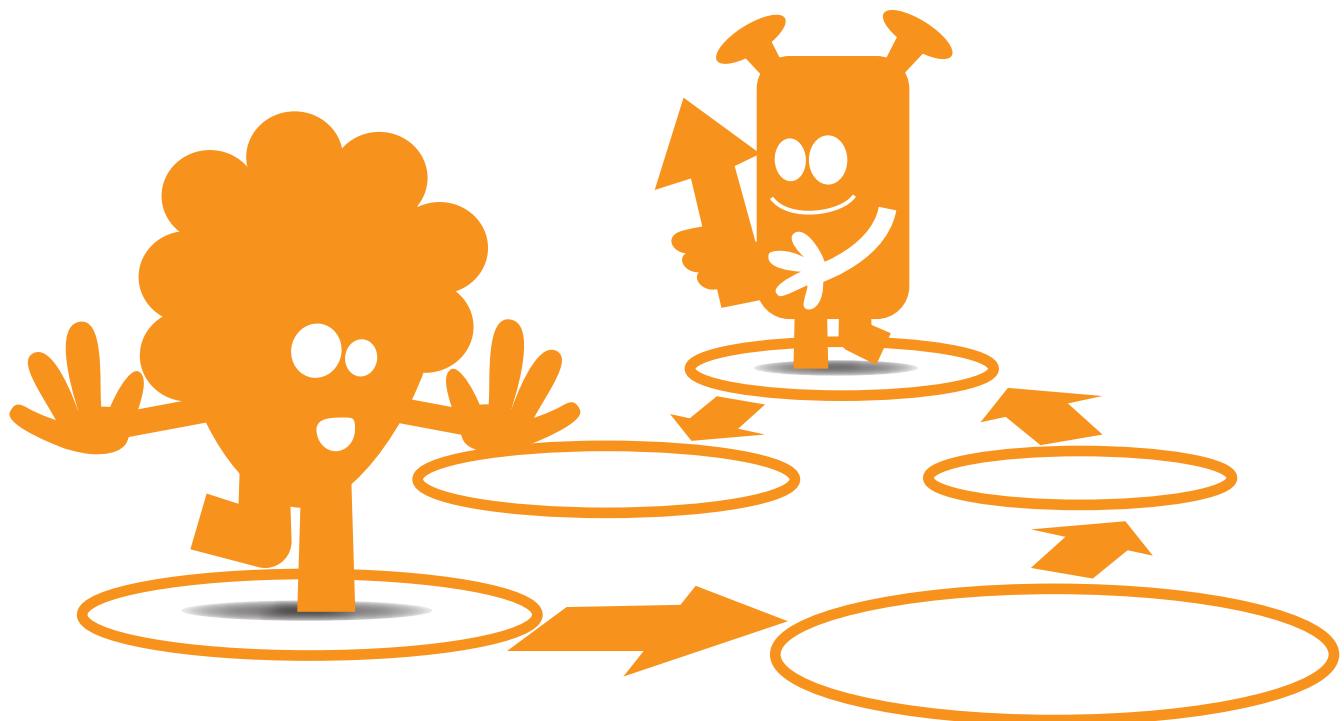
Tout ce qui est inscrit dans les réseaux neuronaux d'un enfant l'est par sollicitation de l'environnement

- Il est donc important que l'enseignante puisse fournir à certains moments un **modèle de « la bonne réponse »**. Il ne s'agit pas de faire corriger la réponse de l'enfant sous l'injonction de l'enseignante. Il s'agit de lui fournir une certaine représentation comme modèle mental pertinent. C'est à partir de ce modèle plus ou moins intégré que l'enfant doit ensuite essayer de modifier ses réponses provisoires en vue de s'approprier le « modèle », le schéma cognitif attendu.
- Les difficultés perçues ne sont donc qu'un constat momentané. La plupart du temps, elles ne sont que passagères à condition que les répétitions de la situation complexe soient bien organisées pour permettre **une acquisition progressive des comportements attendus**.

POUR RENDRE LES DÉMARCHES PROPOSÉES EFFICACES, IL EST UTILE DE RETENIR :

- Que le temps de travail effectif doit être assez long (30 à 40 minutes minimum).
- Que l'on doit accepter des variations importantes dans l'intensité du travail de chacun.
- Que s'il est important d'essayer, il est tout aussi important de savoir reconnaître que l'on ne sait pas (un réel droit à l'erreur).
- Que la complexité de l'activité doit être respectée pour un travail utile à long terme.
- Que le travail individuel avec un matériel individuel (ou en groupe mais en suffisance pour une manipulation individuelle) est la condition d'un véritable apprentissage pour chacun (même si des interactions doivent rester possibles).
- Que l'on a besoin de « modèles » (modélisation ou structuration de la réalité) pour diriger ses apprentissages (l'enfant qui sait déjà réaliser ce qui est attendu a reçu ses « modèles » en famille).
- Que l'expression de la situation (mots ou dessins) est indispensable pour apprendre (le faire n'est pas suffisant, bien que tout aussi indispensable).
- La répétition de la situation complexe (minimum quatre à cinq fois) est indispensable pour permettre un véritable apprentissage pour tous.
- Que des conditions affectives sont indispensables :
 - Une attitude accueillante de l'enseignante face aux essais des enfants.
 - L'expression fréquente de la normalité de la non réussite immédiate.
 - Des interventions individuelles pour sécuriser certains enfants face aux difficultés.
 - Des temps de relaxation, concentration... avant les apprentissages.

Grille d'évaluation formative au niveau des attitudes importantes pour apprendre



La manière d'animer les activités proposées dans cet ouvrage entraîne normalement la nécessité d'apprendre peu à peu d'autres attitudes de la part des enfants.

Mais elle demande aussi d'autres attitudes de l'enseignante.

La plus importante étant probablement de considérer tous les comportements de l'enfant comme normaux et momentanés. Notre devoir est de chercher ensuite quelles attitudes prendre ou quelles modifications des conditions d'environnement mettre en place pour aider chacun à avancer par rapport au déjà-là.



Du point de vue de **se mettre en projet d'écouter ou de faire**, le cheminement de l'enfant peut se manifester de la manière suivante : il/elle :

- Ne comprend pas ce qu'on lui veut
- Se laisse distraire par tout ce qui se passe
- Est toujours en mouvement sur sa chaise
- Se concentre sur l'enseignante
- Fait de nombreuses pauses ou distractions
- S'applique longtemps dans la tâche demandée
- Fait des pauses régulières mais revient de lui-même au travail
- Sait rester concentré longtemps...
- ...

Du point de vue de **l'acceptation de « faire des erreurs »**, le cheminement de l'enfant peut se manifester de la manière suivante : il/elle :

- Ne comprend pas que ce qu'il fait n'est pas bon
- N'ose pas faire sans l'accord de l'enseignante
- Demande tout le temps confirmation de ce qu'il fait
- Se fâche quand on lui dit que ce n'est pas tout à fait ça
- Ne veut plus travailler quand il prend conscience qu'il ne sait pas faire
- Accepte l'erreur comme un essai normal et continue à chercher
- Se rassure en « regardant » sur les autres
- Fait preuve d'audace dans ses recherches
- Fait preuve d'une vraie créativité dans ses recherches
- ...

Grille d'évaluation formative
au niveau des attitudes
importantes pour apprendre

Du point de vue de **maintenir son envie de travailler et de suivre un certain rythme de travail**, le cheminement de l'enfant peut se manifester de la manière suivante :

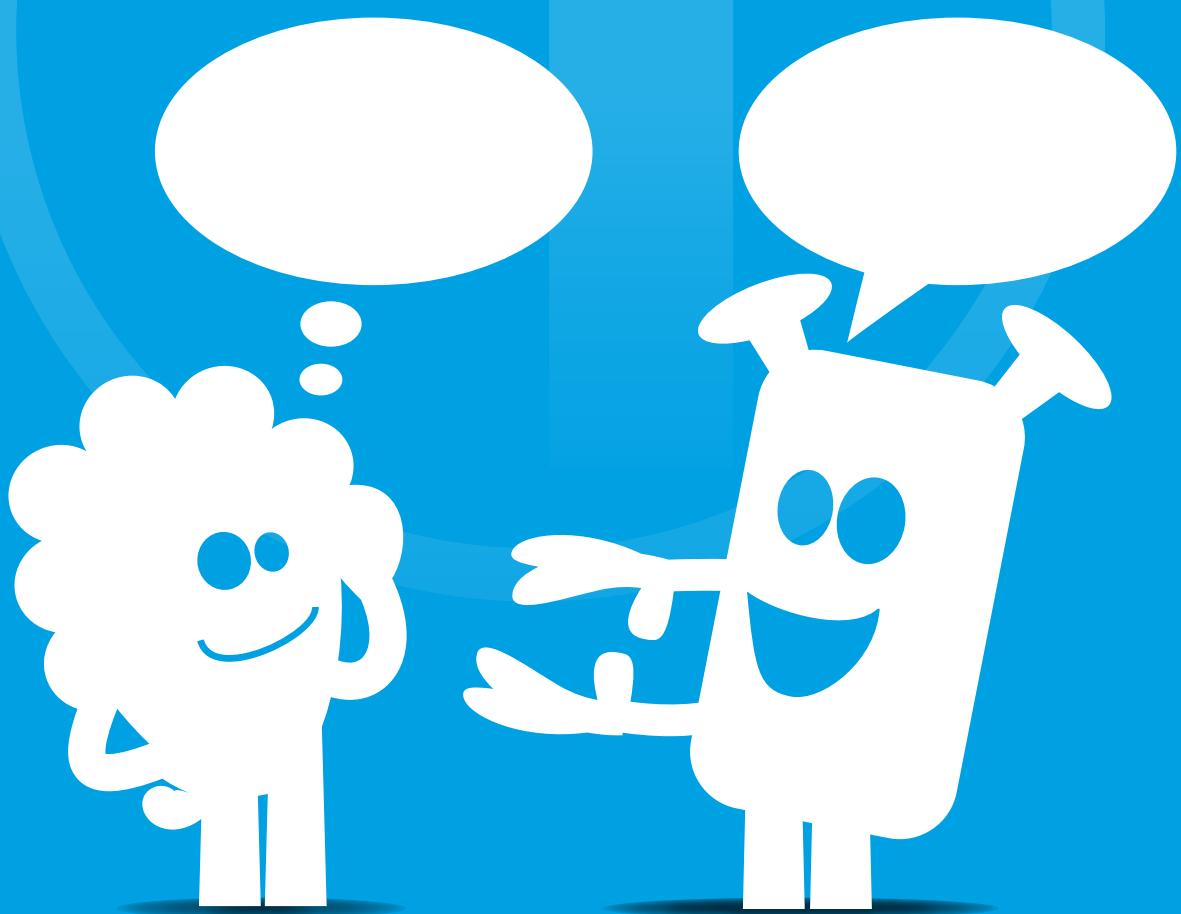
- A tendance à vouloir zapper continuellement
- Est souvent en arrêt de travail parce qu'il attend des indications
- Abandonne vite s'il n'est pas tout le temps encouragé
- Garde l'envie de travailler longtemps
- Travaille bien, mais par intermittence.
- Travaille tout le temps à son rythme.
- ...

Du point de vue de **l'acceptation de ne pas arriver au bout de l'activité**, le cheminement de l'enfant peut se manifester de la manière suivante :

- Exprime sa frustration de manière très forte
- Veut toujours continuer pour essayer de terminer
- Accepte de s'arrêter quand le temps est écoulé
- Considère positivement qu'il pourra continuer plus tard
- ...

1

Fabriquer des images mentales, des représentations pour comprendre





Pour comprendre un discours oral ou écrit, il est indispensable de pouvoir se « faire des représentations » de ce qui est dit ou lu. Chacune de ces représentations implique la coopération d'une mosaïque de centres cérébraux. Elles ne sont donc pas seulement constituées par des aspects visuels (couleur, localisation, mouvement,) mais aussi auditifs, olfactifs, affectifs, moteurs,.... Les réseaux neuronaux responsables de chacune des représentations nécessaires à la compréhension doivent être suffisamment sollicités pour se modifier et garder des traces des nouvelles représentations. Celles-ci serviront ensuite à la compréhension lors de l'évocation des mêmes situations dans d'autres histoires. L'écoute d'un mot active les éléments qui lui sont associés. Le mot « fleur » active les aspects de la représentation d'une fleur. Dans la même culture, le même mot active chez différentes personnes des représentations suffisamment proches pour permettre la communication et la compréhension. Quand les représentations d'un même mot sont trop différentes, il est difficile de se comprendre. Par exemple, c'est fréquemment le cas avec un mot comme « apprentissage » qui recouvre de nombreuses représentations parfois très opposées.

A côté de la construction des schémas cognitifs permettant de comprendre chaque mot, il est nécessaire de construire ce que certains appellent les « modèles de la situation ». Devant la phrase « J'offre des fleurs à maman. », d'autres éléments que le sens de chaque mot sont évoqués. Il s'agit d'un ensemble de représentations constituant un scénario, un script de la situation.

L'élaboration de représentations n'est apparemment pas une donnée automatique de nos cerveaux. Comme pour tous les autres aspects, ce sont les sollicitations de l'environnement qui vont permettre l'habitude de se « faire un cinéma dans la tête » lors de l'écoute d'une histoire ou de toute autre information. Certains enfants ont déjà construit cette habitude procédurale de leur fonctionnement mental. Ils profitent alors assez bien des histoires racontées. En tous cas, ils les comprennent. Par contre, il est facile de constater qu'une grande partie des enfants arrivent en première année primaire sans être capables de se « faire ce cinéma », et pour certains, cette incompétence va durer très longtemps. Ils n'iront pas spontanément vers la lecture !

Dans ce chapitre, nous allons proposer des activités qui, tout en sollicitant d'autres objectifs dépendant de la complexité des situations, vont se centrer sur la formation des images mentales. Il s'agit de favoriser l'ouverture des réseaux neuronaux correspondants chez tous les enfants. Ce sont les sollicitations répétées dans l'essai de se représenter ce qui est entendu ou lu qui vont former l'habitude de « ce cinéma intérieur » nécessaire au futur plaisir de lire.

Pendant la lecture, le lecteur construit ses propres images qui, parfois, ne correspondent pas aux intentions de l'auteur. On pourrait penser que, puisque chacun se fait ses propres images, il faut solliciter chaque enfant à se faire les siennes. Ce sera parfois le cas en commençant l'activité, mais l'essentiel sera toujours de faire passer les enfants par les représentations des auteurs de livres ou par les représentations des dessinateurs des « objets » travaillés. Pourquoi ?

On ne peut pas apprendre à « fabriquer » des représentations sans contenu. Or, si un enfant ne se fait pas de représentations à l'écoute d'une histoire, ce n'est pas toujours parce qu'il ne sait pas se « faire ce cinéma intérieur ». C'est souvent aussi parce qu'il n'a pas de contenu à évoquer. Ses expériences d'enregistrement de schémas cognitifs et de scénarios sont trop pauvres. Il n'y a rien dans son cerveau qui n'a été mis autrement que par l'expérience. Les enfants riches d'expériences correspondant aux contenus racontés peuvent se faire leurs représentations. Les autres doivent encore emmagasiner de nombreux schémas cognitifs pour enrichir leur répertoire. Choisir de passer par les représentations des différents auteurs travaillés, c'est choisir d'enrichir tous les enfants, et notamment ceux qui en ont le plus besoin. Ce choix correspond à nos options de départ : travailler pour réduire l'échec scolaire. Imposer des représentations à tous ne brime pas la pensée libre des enfants qui, de toute manière, évoqueront leur savoir, mais fournit des représentations à ceux qui n'en ont pas et enrichit celles de tous. On ne vient pas à l'école pour montrer ce que l'on sait mais pour apprendre ce que l'on ne sait pas !



“

Si les schémas structurent spontanément nos connaissances, c'est qu'ils sont utiles. Ainsi ils vont faciliter l'action, faciliter la reconnaissance, faciliter la production et être à l'origine des inférences. Tout d'abord ils facilitent nos actions en les automatisant.

Lorsque je vais au restaurant, la connaissance des séquences d'actions que je dois développer dans cette situation m'évite d'avoir à réfléchir et inventer ce que je dois faire. Le script se présente donc comme un programme d'actions que je peux dérouler sans effort attentionnel. Or l'attention portée à ce que je dois faire détermine la charge de travail, donc plus la tâche est automatisée, moins elle nécessite d'attention et donc de charge cognitive. Chacun de nous le matin fait sa toilette tout en pensant à autre chose. C'est possible parce que les séquences d'actions mises en œuvre au cours de la toilette ont été stockées en mémoire et se déroulent sans nécessité de porter attention à ce que je dois faire ou comment je dois le faire. »

Jean-Pierre ROSSI,
Le rôle des schémas cognitifs,
Sciences Humaines, n°3, Juin - Juillet - Août 2006

1.1. Se construire des images mentales à l'écoute d'une histoire



Cette activité peut être considérée comme l'activité de base de l'apprentissage de la langue. C'est en écoutant et en répétant des histoires que les hommes transmettaient leur savoir et enrichissaient leur langue avant l'invention de l'imprimerie. C'est en travaillant plusieurs jours la même histoire que tous les enfants apprennent à la raconter seul.

Pour retenir une histoire, il est nécessaire de pouvoir se « fabriquer » des images mentales au fur et à mesure de l'écoute. Beaucoup d'enfants ne savent pas encore le faire parce que les images leur sont toujours fournies, que ce soit par la télévision ou par les livres illustrés. Lors de la lecture d'un livre, les enfants en difficulté pour évoquer des « modèles de la situation », demandent immédiatement pour voir les images.

Nous proposons ici une démarche pour amener tous les enfants à construire progressivement des représentations à l'écoute d'une histoire. Les sollicitations répétées vont aussi permettre que tous les enfants deviennent capables de raconter l'histoire avec les mots de l'auteur. En essayant d'imiter ce qu'ils ont beaucoup entendu, ils enrichissent progressivement leur vocabulaire et probablement aussi leur syntaxe. Ils apprennent à écouter, c'est-à-dire à se construire un scénario, et à parler en s'appropriant la langue des différents auteurs travaillés.



“

Tout le monde connaît ces enfants, habitués aux histoires racontées ou aux livres lus qu'ils redemandent inlassablement, qui « corrigent » le narrateur ou le lecteur, coupable d'une légère erreur ou d'une infime omission... L'enfant aime souvent inventer lui-même une suite, des suites, à l'histoire, ou même une nouvelle histoire qu'il raconte à son ours, à sa poupée ou à d'autres enfants. Nous ne voyons guère de meilleur moyen de valoriser et d'entraîner le langage...

Nous ne saurions mieux recommander cette merveilleuse imprégnation langagière qu'en citant ici encore Pauline KERGOMARD qui écrivait vers 1885 à l'intention des institutrices maternelles : « Nous ne revenons pas assez souvent sur les mêmes images. Les enfants les ont-ils vues cinq ou six fois chacune ? Les ont-ils lues cinq ou six fois ? Les ont-ils racontées cinq ou six fois ? Pas toutes, c'est certain. Cependant une image qui n'a été vue que cinq ou six fois, c'est presque une inconnue pour l'enfant ! Une histoire qu'il a entendue cinq ou six fois ne lui dit presque rien ! C'est à la vingtième, à la cinquantième fois qu'il commence à bien la goûter. C'est à la centième fois qu'il l'aime... »

Laurence LENTIN,

Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ?

Les Editions ESF, Paris, 1977

Compétence visée :

- Ecouter : Elaborer des significations (relier une information dégagée du texte à ses connaissances).
- La compétence principale est de se faire des images mentales, des représentations à l'écoute d'une histoire.

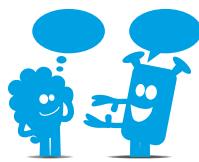
Compétences sollicitées :

- Ecouter : Orienter son écoute en fonction de la situation de communication.
- Ecouter : Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message.
- Traiter les unités lexicales.

Dispositif pédagogique :

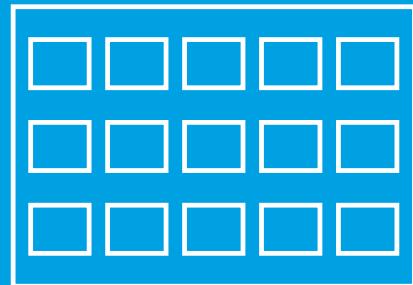
- Les enfants sont assis à une table.
- Animation collective, mais travail individuel.





Matériel

- Pour chaque enfant, les vignettes représentant les images du livre (entre douze et vingt-quatre images selon leurs compétences acquises).
- Un support avec des cases vides (aide pour structurer son travail et bien placer les vignettes quand c'est nécessaire)
- Le livre original



CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES DES LIVRES CHOISIS :

- Les images doivent correspondre au texte. Elles ne doivent pas être complémentaires. Il doit y avoir suffisamment d'indices pertinents.
- Il peut y avoir une ou deux pages nécessitant une inférence (Définition : voir chapitre V).
- Le nombre de pages doit être suffisamment important pour exiger un vrai travail de recherche : de 8 à 12 minimum en première maternelle jusqu'à environ 25 en troisième maternelle, et même plus ensuite.
- Les textes accompagnant les images doivent être assez courts pour être répétés plusieurs fois.



Matériel (suite)



DES EXEMPLES (POUR LES PLUS PETITS AU PLUS GRANDS) :

- Alex SANDERS, *Toutes les couleurs*, L'école des loisirs, 2009
- Antoon KRINGS, *Rosie à la ferme*, Ecole des loisirs, 1995
- Claire UBAC, *Poussin cherche un ami*, Nathan, 1993
- Claude BOUJON, *Bon appétit ! Monsieur Lapin*, L'école des loisirs, 2011
- Eric CARLE, *La chenille qui fait des trous*, Mijade, 2003
- Guido VAN GENEVHTEN, *Petit Poisson blanc*, Edition Mijade, 2004
- ...
- Claude BOUJON, *La brouille*, Lutin poche de l'école des loisirs, 2005
- Adrien ALBERT, *Cousa*, L'école des loisirs, 2011
- Byron BARTON, *Construire une maison*, L'école des loisirs, 2009
- Jutta BAUER, *Dans sa maison, un grand cerf*, Lutin poche de l'école des loisirs, 2015
- A.H. BENJAMIN & Gill MCLEAN, *Pénélope est myope*, Hemma, 2013
- Orianne LALLEMAND & Claire FROSSARD, *Petite taupe, ouvre-moi ta porte*, Editions France Loisirs, 2011
- Stéphanie LEDU & Rémi SAILLARD, *Le cirque*, Edition Milan, 2006
- Melissa PIGOIS, *Une vie merveilleuse, Tom'poche*, 2013
- RASCAL & EDITH, *L'œuf du loup*, Pastel, l'école des loisirs, 2016
- Marielle REMY & Pascale BREHANT, *Mon copain arbre*, Edition Ebla, 2002
- Thierry ROBBERECHT & Annick MASSON, *Je ne peux rien faire ! Mijade*, 2012
- Pascale TEULADE & Jean-Charles SARRAZIN, *Qu'est-ce que c'est que ça*, Lutin poche de l'école des loisirs, 2013
- Michel VAN ZEVEREN, *C'est à moi ça !*, Pastel, L'école des loisirs, 2009
- Margaret WISE BROWN & Clément HURD, *Je vais me sauver*, Mijade, 2003
- Marjorie NEWMAN & Patrick BENSON, *Petit Paul et l'oisillon*, Kaléidoscope, 2002
- ...
- Claire FREEDMAN & Vanessa CABBAN, *Petite oie*, Mijade, 2003
- Laurence BOURGUIGNON & Valérie D'HEUR, *Vieil éléphant*, Mijade, 2004
- Sandra HORN & Ken BROWN, *Folpaillou*, Gallimard Jeunesse, 1999
- Brigitte MINNE & Anne HOLL, *Pierre et les oiseaux*, Mijade, 2002
- Quentin GREBAN, *La véritable histoire des trois petits cochons*, Mijade, 2007



DÉMARCHES :

Annonce de l'objectif :

- Nous allons apprendre à construire des images dans la tête au fur et à mesure de la lecture de l'histoire.

1^{re} partie : découverte de l'histoire et sollicitation à la formation des images mentales

Mise à disposition du matériel :

- Les enfants reçoivent un paquet de vignettes. Chez les plus petits ou les premières fois, on peut leur laisser regarder les vignettes. Ensuite, il sera important qu'ils les gardent en tas sans les regarder. (pour solliciter la construction du processus d'inhibition – voir plus loin).

Consigne :

- C'est important de commencer par rappeler le climat d'apprentissage : « on a le droit de se tromper, on ne va pas nécessairement y arriver aujourd'hui et c'est normal... mais on doit essayer ».
- « Je vais lire une page de l'histoire et vous devrez, après la lecture, trouver l'image qui correspond à ce que j'ai lu ».
- L'enseignante lit la première phrase. Elle la répète plusieurs fois. Parfois, elle ne répète qu'une demi-phrase tant que celle-ci correspond à une bonne structure grammaticale et à l'image. Ex. : « il fait nuit, c'est l'hiver dehors... » « il fait nuit... », on ferme les yeux, on essaie de voir « il fait nuit... » ; « c'est l'hiver dehors... », on ferme les yeux, « on voit l'hiver... ». Il s'agit d'amener les enfants, et notamment ceux qui ne savent pas encore le faire spontanément, à évoquer des images dans la tête.
- A chaque page, l'enseignante fait les mêmes sollicitations pour amener les enfants à essayer de se faire des représentations. C'est pourquoi elle demande qu'ils déposent une image même si elle est incorrecte. Cela leur permet de construire un premier aperçu des images et de rester actifs.
- L'enfant dépose sa vignette sur la feuille structurante en respectant le sens de la lecture ou sur la table quand l'organisation est intégrée mentalement

Observations :

- L'enseignant observe le travail des enfants.
- Du point de vue du travail demandé, le cheminement de l'enfant peut se manifester de la manière suivante : il/elle :
 - Ne comprend pas la consigne et joue avec les vignettes. (C'est normal puisqu'ils sont en apprentissage d'une compétence qu'ils n'ont pas encore tous ou qu'ils maîtrisent mal).
 - Eprouve des difficultés à manier les vignettes et les dépose sur le banc une à une.
 - Commence à mieux gérer la manipulation des vignettes (certaines vignettes tombent encore parfois).
 - Maîtrise bien la manipulation des vignettes
 - ...
 - Prend une vignette au hasard.
 - Prend une vignette à partir d'un seul détail de l'image.
 - Sait prendre la bonne vignette dans la majorité des situations.
 - ...
 - Ne sait pas organiser ses vignettes sur la table au fur et à mesure et a besoin de la feuille structurante. (ce qui est normal et nécessaire en 1^{re} maternelle ou lors des premiers apprentissages).
 - A tendance à remplir la feuille structurante sans tenir compte de l'histoire racontée.
 - Respecte bien le rythme de l'enseignante pour compléter l'histoire.
 - Fait bien le lien entre l'histoire racontée et la vignette à déposer.
 - N'a plus besoin de la feuille structurante.
 - ...
 - A tendance à placer les vignettes de droite à gauche.



- Repart de droite à gauche quand il faut changer de ligne.
- Maîtrise le sens de l'organisation des vignettes de gauche à droite (comme pour la lecture).
- Maîtrise le retour à la ligne sans problème.
- ...

Description et analyse des interventions de l'enseignante :

- Elle met les enfants dans des bonnes conditions de travail en prévoyant une relaxation avant l'apprentissage.
- Pendant la recherche des enfants, l'enseignante répète plusieurs fois la phrase.
- Elle exige que l'on dépose une vignette, que la réponse soit bonne ou pas.

- Elle passe à la deuxième phrase, en procédant de la même manière et ainsi de suite jusqu'à la fin du livre.
- L'enseignante surveille que les enfants organisent bien leurs vignettes selon l'organisation d'un texte, en revenant à la ligne régulièrement. En cas de trop grande difficulté pour un enfant, elle propose la structure à cases prévue pour aider l'organisation.
- Quand toutes les vignettes sont déposées, l'enseignante propose de passer au véritable temps d'apprentissage. Jusque-là, les enfants ont fait ce qu'ils pouvaient déjà faire c'est-à-dire parfois peu de choses.



2^e partie pendant la même séance : formation à l'ouverture de bonnes liaisons neuronales

Announce de l'objectif :

- Nous allons corriger ce que nous avons fait pour apprendre à mieux construire des images.
- Remarque : Il ne s'agit pas de corriger image par image pour obtenir la bonne réponse sur son banc. Cette correction apporte peu de chose à celui qui ne sait pas. La confrontation avec la réponse attendue en la mémorisant avant la possibilité de corriger doit habituer les enfants à inscrire le savoir rencontré dans leurs réseaux neuronaux. Elle doit surtout leur apprendre à se construire des images mentales, plus ou moins automatiquement, à l'écoute d'une information (ici, une histoire).

Mise à disposition du matériel :

- Les images sont toutes déposées sur la table suite à la première partie (voir ci-dessus), plus ou moins en ordre, en fonction des compétences de formation des images mentales et d'organisation déjà acquises par chaque enfant. Les enfants s'assètent convenablement et mettent les mains « en vacances » (c.à.d. sur leurs genoux ou derrière leur dos : position relaxante).

Consigne :

- L'enseignante montre la première image du livre et l'explique avec ses propres mots en répétant plusieurs fois l'information. Elle agit de la même



manière pour trois ou quatre pages en fonction d'un découpage logique de l'histoire.

- Elle demande aux enfants de faire l'effort de retenir les images correspondantes. (S'ils ne savent pas encore mémoriser, elle organise la mise en mémoire des images avec les enfants : voir préparation suivante).
- Après la mise en mémoire des 3 ou 4 pages, les enfants peuvent « corriger » ou modifier leur travail.

Observations

- L'enseignante observe le travail de correction des enfants.
- Du point de vue du travail demandé, le cheminement de l'enfant peut se manifester de la manière suivante : il/elle :
 - Ne fait rien parce qu'il n'a pas compris le lien entre les images montrées et les images à sa disposition.
 - Prend une seule image qui l'a intéressé davantage mais ne sait pas la placer au bon endroit.
 - Corrige correctement une ou deux vignettes, mais ne sait pas encore retenir tout ce qui a été proposé.
 - Mémorise la place des images dans l'espace sans toujours bien faire le lien avec l'histoire (complète l'organisation des images sans lien avec la lecture de l'histoire lors des répétitions du deuxième jour et suivants).
 - Profite au maximum du temps de mémorisation des images et sait fournir une bonne réponse complète (provisoire).
 - ...

Description et analyse des interventions de l'enseignante :

- L'enseignante peut intervenir pour « organiser » la recherche d'un enfant qui reste en grande difficulté en le centrant juste sur la recherche d'une seule image.
- Comme il s'agit d'un véritable apprentissage à la formation des images mentales, il n'est pas certain que tous les enfants arrivent à la bonne réponse la première fois malgré le découpage de la tâche en parties plus petites.
- Après un temps d'essai de correction pas trop long (et même si ce n'est pas encore juste) l'enseignante demande aux enfants de remettre les mains « en vacances », et elle continue la présentation des images selon le même procédé avec les 3 ou 4 pages suivantes et ainsi de suite jusqu'à la fin du livre.
- Il n'est pas nécessaire qu'au bout de la première séance, les enfants aient vraiment trouvé les bonnes images attendues par l'histoire. Ils sont en apprentissage et donc en cheminement pour construire leur compétence.
- **Le lendemain et les jours suivants on reprend l'activité de la même manière.**
- On la refait jusqu'à ce que tous les enfants soient capables de replacer leurs vignettes sans difficultés (maximum une semaine).
- Au fur et à mesure des jours, l'enseignante veille à ce que les enfants complètent l'histoire au rythme de la lecture de l'enseignante (pour bien construire le lien histoire – image et donc image mentale) et non en fonction d'une seule mémorisation spatiale de la place des images.
- ...

ANALYSE - QUESTIONNEMENT :

- Il se peut que le premier jour, le temps manque pour faire la correction décrite ci-dessus. On peut donc se limiter à la lecture du livre sans s'arrêter et en montrant les images. La correction efficace viendra le deuxième jour après la première étape.
- Il est nécessaire de prendre un livre que les enfants ne connaissent pas.
- Il est indispensable de demander aux enfants de fermer les yeux (ou de regarder au plafond s'ils n'aiment pas fermer leurs yeux) pour solliciter la formation des images mentales chez tous les enfants qui ne le font pas spontanément (et ils sont beaucoup plus nombreux qu'on ne le croit). Il faut donc prendre le temps pour ces essais d'évocation.





ANALYSE - QUESTIONNEMENT (SUITE)



- Les enfants doivent tenir leurs vignettes en main pour développer la capacité d'inhibition c'est-à-dire la capacité à garder en tête l'idée de l'image recherchée tout en faisant abstraction des sollicitations des autres images manipulées. La dextérité manuelle nécessaire pour garder les vignettes en mains est aussi un apprentissage important. L'enseignante doit expliquer aux enfants comment gérer le paquet de vignettes, soit en les plaçant les unes derrière les autres, soit en formant deux tas (vignettes traitées et vignettes non traitées).
- Chaque enfant organise les vignettes sur la table en tenant compte du sens de la lecture, c'est-à-dire de gauche à droite avec retour à la ligne toutes les 4 ou 5 vignettes n'est pas un détail secondaire. Les habitudes d'organisation et les procédures correspondantes doivent s'inscrire très vite dans les réseaux neuronaux pour assurer une approche aisée de la lecture.
- L'enseignante répète plusieurs fois les phrases afin que l'enfant entende sa langue et puisse la répéter plus tard. Il s'agit de solliciter les bons réseaux neuronaux sur le vocabulaire et la construction de phrases. A la suite de cette activité, il sera proposé aux enfants de raconter l'histoire (voir cette préparation).
- L'enfant doit savoir qu'il a droit à l'erreur mais qu'il est obligé de déposer une image (afin qu'il prenne conscience de la liaison histoire dite et représentation imagée, même si celle-ci est fausse).
- Lors de la « correction – apprentissage », on travaille plus l'organisation de l'histoire et sa mémorisation. Il ne faut pas oublier que la mise en place de la « bonne réponse » n'est pas une garantie d'apprentissage de la compétence. La mise en ordre des vignettes, sans le travail d'appropriation mentale, n'a pas d'utilité pour apprendre.
- L'activité doit être reprise plusieurs jours de suite en espérant que cette sollicitation répétée ouvre les réseaux neuronaux de l'habitude de se construire des représentations à l'écoute. C'est la mémorisation, même si elle est souvent d'abord au niveau de l'organisation spatiale, qui permet peu à peu la construction de la compétence poursuivie. L'activité prend de moins en moins de temps au fur et à mesure des répétitions grâce aux progrès de tous les enfants.
- Lors de la quatrième répétition, on peut éventuellement commencer l'activité en demandant aux enfants de mettre leurs images dans l'ordre à partir de ce qu'ils ont mémorisé de l'histoire et en se la racontant mentalement (dans la tête). On revient ensuite à la lecture du livre trois-quatre pages par trois-quatre pages, ou même parfois de tout le livre. Après chaque étape, l'enfant corrige individuellement en fonction de ce qu'il a de nouveau perçu à l'écoute de l'histoire.
- Quand les enfants commencent à bien maîtriser la compétence, on peut même leur demander de cacher les vignettes déposées sur la table pendant l'écoute de l'histoire lue par l'enseignante. De cette manière, l'enfant ne peut pas corriger visuellement ses erreurs. Il doit retenir l'histoire dans sa tête avant de la comparer avec sa réalisation. Ainsi, on priviliegié bien les processus sollicités plutôt que la réalisation d'un produit fini. Ce n'est pas parce que l'enfant a réussi à bien mettre ses vignettes un jour qu'il maîtrise l'histoire en termes de représentations. C'est pourquoi toute réalisation n'est que provisoire, sauf au bout de plusieurs jours.
- En accueil et première maternelle, pendant le travail collectif, les enfants ne gardent pas leurs vignettes en main. Ils les disposent autour du support pour qu'elles soient plus visibles et accessibles lors de l'écoute et de leur recherche.
- ...



Fabriquer des images mentales,
des représentations pour comprendre

1



Thierry ROBBERECHT & Annick MASSON, *Je ne peux rien faire!* Mijade, 2012

 Fiches à télécharger dans les mesures correctes sur: www.atzeo.com