Apprendre à comprendre, apprendre à raconter : La chasse au caribou

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux

▶ **To cite this version:**

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux. Apprendre à comprendre, apprendre à raconter : La chasse au caribou. 2018, 978-2-7256-3692-4. hal-01962653

HAL Id: hal-01962653
https://hal.science/hal-01962653

Submitted on 19 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sylvie Cèbe
Roland Goigoux

Narramus

Apprendre à comprendre et à raconter
La chasse au caribou

MS

GS

RETZ
editions-retz.com

72563692_001-026.indd 1 15/06/2018 14:06

Les droits d'auteur de cet ouvrage sont intégralement reversés au groupe Inter Aide qui soutient la scolarisation des jeunes enfants dans les pays en développement.

© Retz, 2018
ISBN : 978-2-7256-3692-4
© L'élan vert, 2016, pour l'exploitation de l'album *La chasse au caribou*.

Direction éditoriale : Céline Lorcher
Édition : Adeline Guérin-Grimouille
Correction : Florence Richard
Création maquette et mise en page : Cécile Rouyer
Recherche iconographique : Nathalie Bocher-Lenoir
Réalisation du CD : Studit
Enregistrement de l'histoire lue : Coralie Pena

Ce livre est conforme à la nouvelle orthographe www.orthographe-recommandee.info

Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires. Voir le site http://www.orthographe-recommandee.info et son miniguide d'information.

FSC www.fsc.org MIXTE Papier issu de sources responsables FSC® C022030

sommaire

Préambule **p. 5**

Présentation de la démarche

Les fondements théoriques de *Narramus* **p. 9**
Le scénario *La chasse au caribou* **p. 21**

Scénario pédagogique

Module 1 • Découvrir le début de l'histoire et se mettre à la place du héros **p. 27**
Module 2 • Comprendre que l'album ne raconte pas tout **p. 35**
Module 3 • Prévoir la suite de l'histoire **p. 41**
Module 4 • Raconter la suite de l'histoire **p. 47**
Module 5 • Comprendre le basculement de l'histoire **p. 53**
Module 6 • Découvrir la fin de l'histoire **p. 59**
Module 7 • Comprendre l'implicite de l'histoire pour mieux la raconter **p. 65**
Module 8 • S'entrainer à raconter toute l'histoire **p. 69**

Mode d'emploi du CD-Rom **p. 72**

72563692_001-026.indd 3 15/06/2018 14:06

remerciements

Les auteurs tiennent à remercier très sincèrement :
Nathalie Bagilet, Emmanuelle Ben Amor, Chantal Cartier, Annick Vacher, Nathalie Le Guennic, de l'école maternelle Diderot, circonscription Clermont-Plaine à Clermont-Ferrand.

Agnès Besse, Christine Bouznif, Catherine Cerdeno, Frédérique Chassaniol, Patricia Dumortier, Catherine Erbacher, Françoise Mayet, Aude Pommerette, Catherine Simon-Jamot, de l'école maternelle La Fontaine, circonscription Clermont-Plaine à Clermont-Ferrand.

Didier Avond, Joëlle Masson, Myriam Portal, Anne Rossignol, Florence Soriano, Élodie Surel, de l'école maternelle Arbos, circonscription Clermont-Plaine à Clermont-Ferrand.

Ils sont les **enseignants-concepteurs**.

Frédérique Chassaniol (maitresse E et conteuse) est enseignante à l'école Jean de la Fontaine de Clermont-Ferrand. Elle a enregistré une version « expansée » de l'histoire, à notre demande, après que nous avons constaté l'aide que celle-ci procure aux élèves les plus fragiles et aux élèves non francophones.

72563692_001-026.indd 4 15/06/2018 14:06

Préambule

narro, narras, narramus
je raconte, tu racontes, nous racontons

Narramus : nous avons choisi ce titre en latin pour marquer la parenté de notre nouvel opus avec ses grandes sœurs *Lectorinette* et *Lectrix*, et ses grands frères *Lectorino* et *Lector* (Goigoux et Cèbe, 2009, 2013).

Et pour honorer à titre posthume Jean-Pierre Cèbe, professeur de latin à l'université de Provence, qui fut notre premier lecteur et notre précieux correcteur.

C'est le plus vieux tango du monde

« C'est le plus vieux tango du monde
Celui que les têtes blondes
Ânonnent comme une ronde
En apprenant leur latin »

Extrait de la chanson « Rosa », de l'album
Les Bourgeois *de Jacques Brel, 1962.*

Rosa, rosa, rosam…
Un tango auquel Jacques Brel préférait sa cousine Rosa, mais qui nous rappelle l'importance, dès la plus tendre enfance, de l'étude et de la mémorisation.

Enseignant·e à l'école maternelle, vous ne demanderez pas aux enfants d'ânonner sans comprendre, encore moins « d'apprendre dès leur enfance tout ce qui ne leur servira pas » (Brel, 1962). Bien au contraire, avec *Narramus*, vous solliciterez leur intelligence et vous exercerez en classe les habiletés que les plus favorisés d'entre eux construisent en famille et qui constituent le meilleur viatique pour leur scolarité future : comprendre les récits écrits et savoir raconter. Vous aurez ainsi le sentiment du devoir accompli : jouer un rôle compensatoire des inégalités sociales.

Un tango original

Le scénario pédagogique proposé pour étudier un album en classe est original car il propose une manière d'enseigner le langage écrit et oral conforme au programme (MENESR, 2015), mais éloignée des pratiques habituelles à l'école maternelle. Basé sur la lecture d'albums, il est plus intensif et plus systématique que d'ordinaire et, surtout, il est structuré par un but rarement choisi que vous expliquerez à vos jeunes élèves : apprendre à raconter.

Tous les apprentissages visés sont organisés autour de ce projet. C'est pour mieux raconter que les enfants devront mémoriser le vocabulaire, acquérir de nouvelles tournures syntaxiques, retenir les idées principales, s'interroger sur les pensées des personnages et comprendre l'implicite du récit. L'objectif est que tou·te·s soient capables de raconter seul·e·s, à leurs camarades puis à leur entourage et à leur famille, les histoires étudiées en classe.

Ces histoires sont tirées de la littérature de jeunesse et combinent illustrations et textes lus à haute voix puis racontés par l'enseignant·e. Les activités proposées permettent que les élèves se familiarisent avec la langue écrite et qu'ils apprennent à la comprendre, mais aussi qu'ils développent des compétences langagières orales en production.

Un tango démocratique

L'ambition de *Narramus* est double : permettre aux élèves d'apprendre à comprendre et d'apprendre à raconter. De nombreux travaux de recherche, relayés par le programme de l'école maternelle, en soulignent la nécessité.

La recherche *Lire-Écrire au cours préparatoire*, réalisée en 2014 dans treize académies sous l'égide de l'Institut français de l'Éducation (ENS Lyon) par une soixantaine d'enseignants-chercheurs sous notre direction (Goigoux *et al.*, 2016) fut exceptionnelle par son ampleur et la richesse de ses résultats. L'un des plus significatifs, présenté à la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture organisée par le CNESCO en 2016, soulignait l'influence des compétences initiales des élèves en compréhension de textes entendus sur la qualité de leurs futurs apprentissages en lecture. Nous avons montré que la performance des élèves au début du CP à une épreuve de compréhension de textes narratifs entendus (c'est-à-dire lus à haute voix par l'évaluateur) est le meilleur prédicteur de la réussite en lecture-compréhension à la fin du CE1. Le score à cette épreuve explique à lui seul un tiers de la variance des performances en fin de CE1, soit plus que le niveau de décodage atteint par les élèves à la fin du CP et bien plus que leur conscience phonologique au début du CP. Si l'on ajoute à cela que les performances des élèves à la fin de l'école maternelle sont fortement corrélées à leurs caractéristiques sociales (statut socio-économique des parents et niveau de formation initiale de la mère) et que l'impact de

72563692_001-026.indd 5 15/06/2018 14:06

« l'effet maitre·sse » au cycle 2 est minime dans le domaine de la compréhension (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2017), on mesure l'importance de ce qui se joue à l'école maternelle.

Ces résultats confortent les intuitions des professeur·e·s des écoles auxquels nous dispensons une formation continue. La grande majorité est persuadée de l'importance d'un enseignement précoce de la compréhension de textes, consciente que celle-ci exerce une forte influence sur le développement du langage oral et écrit et, partant, sur la réussite scolaire ultérieure. Ceux et celles qui travaillent avec des élèves de condition sociale modeste en sont d'autant plus convaincu·e·s qu'ils ou elles savent que beaucoup ne bénéficient pas, chez eux, d'activités de « lectures partagées » et ne peuvent donc compter que sur l'école pour construire les compétences que d'autres, plus favorisés, développent avec leurs parents. Mais les maitres·ses se disent souvent démuni·e·s pour passer à l'action, et ce pour deux raisons : ils ou elles ignorent quelles sont les compétences spécifiques qu'il convient d'enseigner aux tout jeunes enfants et ne disposent pas d'outils pédagogiques qu'ils ou elles jugent satisfaisants pour les soutenir dans leur activité.

Narramus vise à pallier ce double manque.

Un tango républicain

En 2011, les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale observaient que si tou·te·s les enseignant·e·s proposaient des « lectures offertes » à leurs élèves, rares étaient celles et ceux qui « organisaient des séances de travail explicitement dévolues à la compréhension des textes entendus » (IGEN, 2011, p. 131). Les inspecteurs concluaient leur rapport en affirmant que « le travail sur la compréhension est indispensable pour que les enfants tirent bénéfice de ces lectures », en ajoutant : « il faudrait que tous les maitres soient plus rigoureusement préparés à distinguer ce sur quoi doit porter cette activité et comment ils peuvent la conduire, sensibilisés au fait qu'il y a des niveaux de compréhension de plus en plus fins qu'une unique rencontre des textes ne peut épuiser » (Idem).

En 2015, le programme de l'école maternelle a repris cette recommandation dans le cadre du premier domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » auquel *Narramus* se réfère en proposant d'exercer les compétences attendues à la fin du cycle 1 : « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis ; reformuler pour se faire mieux comprendre ; pratiquer divers usages du langage oral (raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue) ; comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ».

Conformément au programme, nos scénarios conduiront les élèves, « avec l'aide de l'enseignant·e, à utiliser le langage pour parler de ce qui n'est pas présent, évoquer des évènements passés ou des projets, explorer la compréhension d'une histoire ». Cette forme de langage, que les textes ressources mis en ligne par le ministère appellent « langage d'évocation », est un langage décontextualisé, attendu en MS et surtout en GS : « l'enfant entre alors dans un monde de significations et d'expériences non plus immédiates mais médiatisées par le langage ». Cet « oral scriptural » a des caractéristiques qui l'apparentent à l'écrit et qui le différencient nettement du « langage en situation que tout enfant acquiert au contact de parleurs de sa communauté linguistique et qui peut suffire pour les échanges utiles dans la vie quotidienne ». Le langage d'évocation, oral progressivement décontextualisé, relève donc d'un apprentissage explicite que *Narramus* permet d'orchestrer.

Un tango scriptural

En résumé, c'est pour répondre aux demandes des professionnels et de l'institution scolaire que nous avons transposé les savoirs de la recherche en ressources pour l'action pédagogique et que nous avons donné la priorité à la compréhension et à la production de récits. Élaboré pour soutenir les maitres·ses dans leur enseignement de la compréhension des textes entendus, *Narramus* propose des scénarios pédagogiques écrits sur mesure pour chaque album. La collection couvre les 3 niveaux, PS, MS, GS et offrira à terme plusieurs titres par niveau. Tous solliciteront le langage d'évocation en proposant des activités langagières de plus en plus conscientes et l'élaboration d'un discours structuré afin que l'enfant puisse se faire comprendre d'un auditeur qui découvre l'histoire qu'il raconte.

Notre outil didactique répond en cela aux recommandations officielles : il ne suffit pas d'apprendre aux élèves à comprendre les récits, il faut leur apprendre à les raconter à leur tour. « L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est

72563692_001-026.indd 6 15/06/2018 14:06

pas présent (récits d'expériences passées ou de fiction). Ces situations d'évocation entrainent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entrainer à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans[1]. »

Pour atteindre la maitrise langagière attendue en fin de cycle 1, nous proposons d'apprendre aux enfants à raconter en passant progressivement d'interactions collectives à des conduites langagières individuelles, étayées par le professeur, puis progressivement autonomes. En accédant ainsi à un discours qualifié par les linguistes de monogéré[2], les enfants forgent des compétences cruciales pour leurs futures activités de production écrite dans la mesure où celles-ci exigent aussi de se débrouiller seul, sans interaction avec un destinataire absent qui ne dispose pas des mêmes connaissances et des mêmes données contextuelles que celui qui écrit.

Précis et élaboré, le langage décontextualisé que sollicite *Narramus* s'apparente donc « au langage écrit en tant que forme produite hors du contexte immédiatement vécu » (Idem). C'est pourquoi les enseignant·e·s de CP qui reçoivent les élèves ayant bénéficié de *Narramus* en GS sont unanimes sur ce point : la qualité de leur production écrite s'en trouve spectaculairement améliorée. Elle l'est parce que les enfants ont développé les compétences qui leur permettent de passer des idées qu'ils veulent exprimer à leur mise en mots dans un énoncé écrit. Ils ont acquis des habiletés de niveaux 2 et 3 (respectivement planifier et énoncer) que les enseignant·e·s ont tant de mal à exercer à travers la dictée à l'adulte reposant sur six opérations :

1. Prévoir : définir l'intention d'écriture, son but et son destinataire.
2. Planifier : choisir les idées et organiser le texte.
3. Énoncer : choisir et fixer les mots et la syntaxe.
4. Transcrire l'énoncé oral (encodage phonographique et orthographique des mots).
5. Éditer : fabriquer, diffuser (socialisation de l'écrit).
6. Observer l'effet produit sur le destinataire.

1 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf

2 http://eduscol.education.fr/cid46403/en-quoi-un-traitement-didactique-de-l-oral-transforme-t-il-un-enfant-de-petite-section-de-maternelle-en-eleve%C2%A0.html

Un tango des forts en t'aime

Fini de déplorer l'absence des parents à l'école ! Avec *Narramus*, inutile de prévoir de complexes opérations de communication avec les familles, c'est l'école qui va vers elles en mettant en valeur les apprentissages réalisés. Les enfants sont heureux et fiers de raconter à leurs parents, à leurs grands-parents, à leurs cousins, à leurs voisins cette histoire qu'ils aiment tant car ils la maitrisent si bien. Les voilà au centre de toutes les attentions ainsi qu'en témoignent les dizaines d'enregistrements sur les smartphones familiaux qui nous ont été adressés.

Expérimenté depuis trois ans dans plus de deux-cents classes, *Narramus* est plébiscité par les familles qui viennent remercier les enseignant·e·s pour les progrès accomplis et pour la fierté partagée.

Le sentiment de compétence, cela se confirme, est bien la clé de la motivation des apprentissages scolaires.

Un tango de co-conception

Trop souvent, les outils qui se sont avérés efficaces dans le cadre privilégié d'une expérimentation perdent tout pouvoir lorsqu'ils s'éloignent du cercle étroit de leurs concepteurs, autrement dit lorsqu'ils ne semblent pas acceptables, pas utiles ou qu'ils sont difficilement utilisables par les enseignant·e·s auxquels on les propose en contexte ordinaire.

Pour notre part, depuis vingt ans, nous défendons l'idée que les chercheurs, experts d'un domaine, peuvent concevoir de nouveaux outils pour soutenir l'action des enseignant·e·s à condition d'associer ces derniers au processus de conception lui-même (Goigoux et Cèbe, 2009). Cette condition est indispensable si l'on veut que l'outil soit accepté et utilisé (Béguin et Cerf, 2004) par le plus grand nombre de maitres·ses et provoque, à terme, des effets positifs sur les apprentissages de leurs élèves.

Deux sources de production de connaissances sont pour nous également légitimes (Snow, 2015) :
→ les résultats scientifiques que **les chercheurs en éducation** opérationnalisent en proposant des scénarios et des tâches adaptés aux contextes de travail des enseignant·e·s (le temps dont ils ou elles disposent, les caractéristiques de leur public d'élèves, les autres outils qu'ils ou elles utilisent, etc.) ;

72563692_001-026.indd 7 15/06/2018 14:06

→ les mises en œuvre critiques faites par les **enseignants-concepteurs** qui mettent en œuvre nos prototypes et les modifient pour les rendre encore plus opérationnels, plus intégrés au quotidien de la classe et plus efficaces.

Narramus est le résultat d'un travail qui a associé, dès le départ, deux chercheurs et trente maitresses et maitres de maternelle chevronné·e·s[3] exerçant en REP+.

Après avoir conçu le premier prototype du scénario *La chasse au caribou* dans notre laboratoire, nous avons invité un groupe de dix enseignantes à le mettre en œuvre dans leur classe, (2014-2015). Elles avaient pour consigne de noter, à la fin de chaque module, le temps qu'elles y avaient consacré, les difficultés rencontrées, les changements, les suppressions et les ajouts réalisés. Cette première utilisation a permis de distinguer les propositions didactiques immédiatement adoptées par les enseignantes de celles qui ne l'ont été qu'après une longue et difficile appropriation. Elle a aussi permis d'identifier celles qui ont été unanimement rejetées et qu'il convenait de modifier ou de supprimer. Ce premier recueil de données nous a fait revoir la programmation de nos modules et leur durée, imaginer de nouvelles tâches et activités, en supprimer d'autres et inclure plusieurs dispositifs ritualisés.

Nous avons alors rédigé un deuxième prototype qui a été testé par vingt nouveaux enseignants avec lesquels nous avons procédé de la même manière : des observations en classe et des rencontres régulières (2015-2016). Nous avons fait de nouveaux compromis entre nos projets initiaux et les contraintes identifiées par ces utilisateurs pour rédiger un troisième prototype qui a été proposé à près de deux-cents autres enseignants[4] (2016-2017). Ces derniers nous ont, eux aussi, fait part de leurs observations et nous ont conduits à faire quelques ultimes changements, minimes.

Le scénario pédagogique proposé pour *La chasse au caribou* doit donc beaucoup à vos collègues qui l'ont amendé et enrichi. C'est vous, dorénavant, qui le ferez évoluer en le prenant en main et en le mettant à votre main. Nous nous en réjouissons par avance.

Nous espérons qu'ainsi, grâce à nos efforts conjoints, les élèves forgeront des habiletés qui leur éviteront de s'écorcher aux épines de la scolarité élémentaire, autrement dit que l'aventure *Narramus* ne sera pas

« […] le tango que l'on regrette
Une fois que le temps s'achète
Et que l'on s'aperçoit tout bête
Qu'il y a des épines aux Rosa. »

Extrait de la chanson « Rosa », de l'album Les Bourgeois *de Jacques Brel, 1962.*

3 Il s'agit des enseignants-concepteurs dont le nom est indiqué page 4.

4 Dans le cadre d'une recherche financée par l'Institut Carnot de l'Éducation, le rectorat de l'académie de Clermont, la direction générale de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation nationale et avec le soutien du centre Alain Savary – Institut français de l'Éducation.
Les évaluations des progrès des élèves de ces 200 classes ont été réalisées. Très positives, elles seront prochainement publiées dans une revue scientifique.

72563692_001-026.indd 8 15/06/2018 14:06

Les fondements théoriques de *Narramus*

De l'importance de partager des lectures à l'école maternelle

De multiples recherches révèlent que les activités de « lectures partagées » dont les jeunes enfants bénéficient en famille favorisent le développement de compétences précoces en lecture, à la fois sur le versant de la compréhension et du vocabulaire (Sénéchal, 2006). Ces expériences sont d'autant plus efficaces que l'adulte attire l'attention de l'enfant sur le sens de l'histoire, le vocabulaire (mots et expressions) et les illustrations, lui donnant ainsi accès à des connaissances du monde physique et social qui vont bien au-delà de celles qui se développent dans les conversations de la vie quotidienne (Blewitt *et al.*, 2009 ; Ganea *et al.*, 2008 ; Justice et Ezell, 2002).

Mais on sait aussi que ces activités s'observent plus souvent dans les milieux favorisés (Heath, 1983 ; Michaels, 1981). Quand les familles de milieux populaires s'y livrent, les échanges ne sont pas tout à fait de même nature : les conversations autour de l'album sont plutôt descriptives, concrètes, contextualisées, la majorité des échanges portant sur la description des illustrations, des personnages et de leurs actions (Bonnéry *et al.*, 2013 ; Dickinson et Tabors, 2001 ; Hindman *et al.*, 2008). De leur côté, les parents favorisés ont tendance à employer un discours plus décontextualisé et abstrait qui inclut des définitions de mots, des explications d'idées, des productions d'hypothèses et d'inférences, des mises en lien avec les expériences de l'enfant, des invitations à résumer ou à rappeler les idées importantes (Deleau, 2007 ; Hindman *et al.*, 2014).

Dès lors, on comprend mieux pourquoi les enfants de milieux favorisés ont déjà pris une avance importante, avant leur entrée à l'école maternelle, sur le versant du développement des connaissances lexicales (Le Normand *et al.*, 2008) et celui de la compréhension des textes écrits (Reese et Cox, 1999). Nous avons montré que ces différences restent très importantes à l'issue de la scolarité maternelle en France (Goigoux *et al.*, 2016).

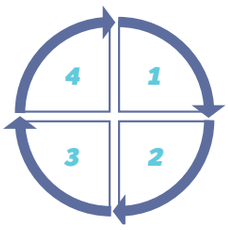
Toutefois, les recherches les plus récentes menées aux États-Unis prouvent que l'école maternelle peut réduire les écarts d'efficience initiaux à condition d'infléchir ses pratiques. Swanson *et al.* (2011) ont réalisé une méta-analyse des travaux portant sur les effets des activités de « lectures partagées » menées auprès d'enfants de milieux populaires. Ces effets positifs, encore perceptibles à la fin de la troisième année d'école élémentaire, touchent à la fois la qualité de la compréhension et le vocabulaire.

Mais, pour obtenir de tels effets, il ne suffit pas d'accroitre la quantité de lectures à haute voix (lectures offertes) : ce sont les compétences enseignées et la manière de les enseigner qui font la différence (Gonzalez *et al.*, 2014 ; Zucker *et al.*, 2013). On a ainsi montré (Blewitt *et al.*, 2009 ; Elleman *et al.*, 2009 ; Reese *et al.*, 2003 ; Foorman *et al.*, 2016) que les dispositifs pédagogiques les plus efficaces :

- prévoient des discussions systématiques, guidées par l'enseignant·e, pour favoriser un traitement en profondeur du texte étudié ;
- font réaliser aux élèves des tâches cognitives de haut niveau (inférer, raconter…) ;
- accordent une attention permanente au développement du vocabulaire.

Ces résultats portant sur la didactisation des « lectures partagées » ont conforté nos choix de travailler toutes les compétences à partir d'un même album et de privilégier quatre principales cibles :

72563692_001-026.indd 9 15/06/2018 14:06

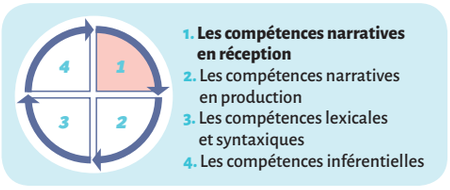


1. **Les compétences narratives en réception**
2. **Les compétences narratives en production**
3. **Les compétences lexicales et syntaxiques**
4. **Les compétences inférentielles**

Toutes ces compétences sont longuement travaillées, en interaction, dans chaque scénario pédagogique de la collection *Narramus* qui comporte plusieurs volumes, un par album étudié. Ce choix qui relève d'une approche intégrative se démarque des approches modulaires basées sur des exercices décontextualisés, construits autour de blocs de compétences (par exemple, un module sur les inférences, un module sur les connecteurs, etc.), travaillées de manière isolée et indépendamment de toute lecture suivie de récits complets (Bianco, Coda et Gourgue, 2013).

Après avoir brièvement présenté chacune de nos quatre cibles, nous décrirons et justifierons les tâches et les activités que nous avons imaginées pour les atteindre, en indiquant quels sont les travaux de recherche qui justifient nos choix.

Cible n° 1 : Les compétences narratives en réception



Sur le plan cognitif, la compréhension d'un récit lu à haute voix par un adulte suppose que l'enfant, en fonction du but qu'il se donne, mette en relation les énoncés entendus avec ses connaissances antérieures. Il construit ainsi une représentation mentale au terme d'un processus itératif d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes. C'est pourquoi tous nos scénarios didactiques orientent son attention vers la construction pas à pas de cette représentation unifiée en explicitant notamment les intentions des personnages qui structurent la cohérence d'un récit.

Avec les élèves de maternelle, nous appelons « fabriquer un dessin animé » cette activité de construction d'une représentation mentale verbalisable. Elle est soutenue par de nombreuses tâches de mise en scène (marottes, marionnettes, jeu dramatique, expression corporelle, théâtre, etc.) et de reformulation qui permettent aux élèves de restituer les idées du texte avec leurs propres moyens, corporels ou verbaux. Nous facilitons aussi leur mémorisation en les incitant à élaborer leurs propres représentations visuelles des situations évoquées par les textes. Pour cela, nous introduisons le récit (lu puis raconté) avant de présenter l'illustration. Nous savons, en effet, que dans des moments de « lectures partagées », si texte et image sont présentés simultanément, l'attention des jeunes enfants est plus captivée par l'information visuellement attractive que par l'information linguistique importante sur le plan sémantique (van den Broek *et al.*, 1996). Dans ce cas, l'enseignement ne facilite pas la construction de la compétence attendue à la fin du cycle 1 : « comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu ». Pas plus qu'il n'aide les élèves à saisir la nature de l'écrit : « si l'on veut apprendre aux élèves à s'intéresser à l'écrit et à faire un usage analogue des mots et des images, il faut dans un premier temps les empêcher d'utiliser le moyen de représentation le plus à leur portée, c'est-à-dire l'image. Faute d'être clair sur cette question, on croit mettre les élèves au travail sur l'écrit alors que l'image le rend inutile » (Brigaudiot, 2000, p. 125).

Dans nos scénarios, la présentation du texte est par conséquent toujours dissociée de son illustration (y compris en petite section). Être privés d'image dans un premier temps oblige les élèves à traiter l'écrit entendu et à fabriquer une représentation dynamique qui intègre les différents personnages, leurs intentions et leurs actions en contexte. Dans un second temps, les images que l'on a appris à observer et que l'on a décrites servent de support à la mémoire pour faciliter le rappel de récit.

72563692_001-026.indd 10 15/06/2018 14:06

Concrètement, dans *Narramus…*

Dissocier la présentation du texte et celle de l'illustration

Vous commencerez toujours par donner un but à l'activité d'écoute. Vous expliquerez aux élèves qu'ils ou elles vont entendre la lecture et/ou la narration d'un épisode mais que vous ne leur montrerez l'illustration que plus tard. Vous leur demanderez donc de bien écouter pour essayer de transformer, dans leur tête, les mots du texte en dessin animé.

Après avoir lu puis raconté l'épisode, actions représentées par les pictogrammes ci-dessous, vous verrez apparaitre un point d'interrogation. Ce pictogramme signale aux élèves qu'ils ou elles disposent de quelques instants pour imaginer à quoi devrait ressembler l'illustration qui correspond au texte lu et raconté.

Vous procèderez ensuite à une mise en commun des représentations enfantines. Cette activité est une bonne manière, pour eux, de commencer à reformuler l'histoire, à la raconter avec leurs propres mots :

« Le garçon, il va voir que l'ombre, c'est pas l'ombre du caribou, c'est l'ombre d'un loup et après il va le voir le loup et il va avoir peur. »

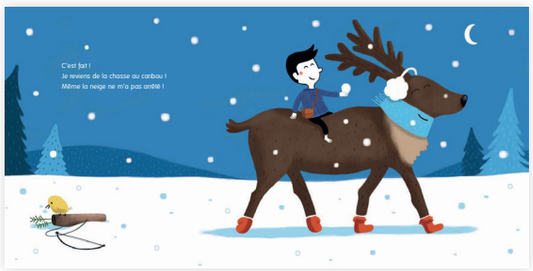
Cette activité vous permettra d'observer que les élèves construisent parfois des représentations différentes mais également plausibles. D'autres fois, vous constaterez que les propositions enfantines ne cadrent pas avec le récit, ce qui vous conduira à relire le texte et à expliquer l'écart entre la réponse de l'élève et ce qui est écrit.

en pratique

Les enseignants-concepteurs ont noté qu'au départ certains élèves ne savaient pas bien ce qu'ils devaient faire pour répondre à cette consigne. Mais ils ont été vite rassurés car ils ont observé que, dès le troisième module, tous avaient compris l'activité mentale à réaliser pour prévoir l'illustration à venir.

L'illustration sera ensuite affichée pour que les élèves confirment ou corrigent leurs prévisions. Ils seront invités à l'observer et à la commenter très précisément puis à la mettre en lien avec le texte : raconte-t-elle bien la même chose ? Ajoute-t-elle des informations que le texte ne dit pas ? En passe-t-elle sous silence ?

Prenons un exemple à la fin de l'histoire *La chasse au caribou* dont voici le texte : « Oui… silence, c'est un caribou. J'ajuste mon tir, je vise… / C'est fait ! Je reviens de la chasse au caribou ! Même la neige ne m'a pas arrêté ! ».



Après la lecture de ce court extrait, tous les élèves sont persuadés que l'illustration va présenter le caribou mort, une flèche plantée dans le corps et ils en sont très attristés. Quand l'image finale apparait à l'écran, ils sont surpris et rassérénés de voir que les deux personnages sont devenus amis : le petit garçon n'a pas eu le cœur de tuer l'animal et il lui a même prêté ses vêtements.

Lire puis raconter l'épisode étudié

Chaque module du scénario est basé sur l'étude d'un épisode pour permettre une analyse approfondie de l'album. Nous l'avons dit plus haut, vous commencerez toujours par lire l'extrait du texte affiché en montrant précisément aux élèves ce que vous lisez et sans rien changer de ce qui est écrit.

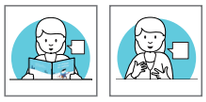
Puis, vous raconterez le même extrait en prenant un soin particulier à ne pas « réciter » le texte, mais à le reformuler en employant un lexique (mots et expressions) adapté aux capacités de compréhension des jeunes enfants, à recourir aux tournures syntaxiques de l'oral, à remplir tous

72563692_001-026.indd 11 15/06/2018 14:06

en théorie

Le texte est découvert par dévoilement progressif pour quatre raisons déjà avancées par Brigaudiot (2000) :
1. Permettre une étude approfondie de chaque épisode.
2. Centrer l'attention sur les relations causales.
3. Maintenir les élèves en situation d'attente jusqu'au moment clé de l'histoire.
4. Leur faire construire la continuité narrative.

les blancs laissés par l'auteure en ajoutant des énoncés (en explicitant l'implicite), à ménager des pauses et des silences aux moments clés, à bruiter, à mimer, à jouer sur les intonations et à alterner les voix pour aider les élèves à identifier les personnages… Quand elle est menée juste après la lecture, cette activité de narration du même récit permet aux élèves d'enrichir la qualité de leur compréhension. Elle leur permet aussi d'apprendre à distinguer les caractéristiques de la langue écrite dont l'oralisation est immuable, de celles de la langue orale qui varient en fonction des buts, des interlocuteurs et des contextes. Pour cela, il est important que vous distinguiez explicitement et que vous utilisiez à bon escient les verbes « lire » et « raconter » associés à deux pictogrammes différents.



C'est pour éviter que les élèves confondent ces deux activités que nous vous recommandons de ne pas garder le livre dans les mains au moment où vous racontez l'histoire.

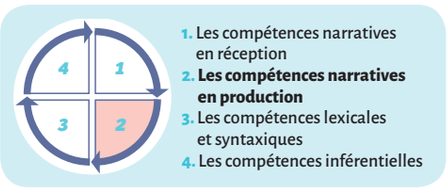
Passer du texte écrit à un rappel du même texte ne va pas de soi or, c'est bien ce que l'on attend des élèves à la fin du scénario. C'est pourquoi nous vous demandons souvent de leur montrer comment vous vous y prenez pour raconter plusieurs épisodes, puis l'histoire de *La chasse au caribou*. Pour cela, vous utiliserez différents supports : parfois les illustrations, parfois une maquette et des figurines, parfois rien du tout.

Apprendre aux élèves à lier les évènements, à comprendre leur enchainement pour mieux les mémoriser

Pour pouvoir raconter l'histoire tout·es seul·es, les élèves doivent apprendre à faire des liens entre les différents évènements et moments de l'histoire. De ce point de vue, McNamara et Kendeou (2011) montrent que les textes de la littérature de jeunesse basés sur des structures répétitives, de type « randonnée », sont particulièrement adaptés aux jeunes lecteurs. En effet, les redondances et les répétitions les aident à remplir les blancs laissés par l'auteur et à produire des inférences. Les auteurs ajoutent que ceci est d'autant plus vrai que les élèves disposent de peu de vocabulaire. En outre, ce type de structure textuelle permet de mémoriser plus facilement les informations. Ajoutons qu'une fois que les jeunes enfants ont extrait la structure des premiers épisodes, avec ou sans l'aide de l'enseignant·e, ils sont capables de prévoir la suite des évènements.

C'est ainsi que, dans *La chasse au caribou*, ils vont prédire que le courageux petit garçon va se débarrasser de l'ours comme il l'a déjà fait du loup et du lynx.

Cible n° 2 : Les compétences narratives en production



Nous l'avons écrit dans le préambule, c'est le rappel de récit qui donne un but intégrateur à toutes les activités de nos scénarios. Mais si une bonne représentation mentale ainsi qu'une bonne mémoire des évènements et de leur enchainement logique sont nécessaires, elles ne garantissent pas que tous les élèves seront capables de réussir cette narration. Celle-ci suppose de surcroit la maitrise d'une compétence langagière spécifique que l'école maternelle a pour objectif de développer : le langage d'évocation.

72563692_001-026.indd 12 15/06/2018 14:06

en théorie

« Un rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. »

(Brigaudiot, 2000, p. 125).

L'activité de rappel de récit finalise la tâche d'écoute de la lecture oralisée. Elle lui donne un but intégrateur – facilement repérable par de jeunes enfants – puisqu'elle les oblige à « prendre ensemble » et à réunir toutes les idées du texte pour pouvoir raconter, sans aide, l'histoire étudiée en classe. Grâce à elle, ils apprendront progressivement à organiser les informations et à planifier leur discours, à soigner leur mise en mots (lexique et syntaxe) et à assurer la cohérence textuelle (désignation des personnages, rappel des principaux évènements, reprises anaphoriques, etc.). Elle permet également de centrer leur attention sur le lien qui unit compréhension et mémorisation, et sur l'effort qu'il convient de faire pour ne pas oublier de relater des informations essentielles.

en théorie

Plusieurs recherches (Cain et Oakhill, 2009 ; Perfetti, 2010 ; Cain, 1996) menées avec de jeunes enfants montrent que la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte, laquelle exige, tout au long de la lecture, un effort conscient facilité par la réalisation de synthèses provisoires.

L'apprentissage de la narration facilite aussi les apprentissages lexicaux *via* les tâches de reformulation qui permettent d'expliquer, en contexte, les expressions et les mots inconnus ou *via* les tâches de rappel qui amènent à réutiliser les termes étudiés et à les fixer en mémoire. Il en va de même pour les formes syntaxiques de l'écrit. En cela aussi, le développement de compétences utiles à la production écrite de textes sera favorisé.

Pour être compris de leur auditoire, les apprentis narrateurs devront souvent rendre explicite une partie des informations implicites du texte, ainsi que celles portées par les illustrations. En procédant à des expansions ou des paraphrases, les élèves prendront progressivement conscience de tout ce que l'auteur a choisi de ne pas dire. Ceci est particulièrement vrai pour *La chasse au caribou* (voir note p. 34 ou module 2, par exemple).

Notons enfin que l'écoute des récits enfantins permet à l'enseignant·e d'évaluer ce que ses élèves ont ou n'ont pas compris et de réajuster son enseignement.

Pour faciliter la compréhension et le rappel de récit, nous avons multiplié les activités dans lesquelles les enfants peuvent jouer l'histoire et s'impliquer corporellement, en classe comme dans la salle de motricité : déplacement de figurines sur des maquettes, jeu dramatique, mime, théâtre… Ces activités, recommandées par les auteurs du programme de l'école maternelle, sont également validées par les recherches en psychologie portant sur la « cognition incarnée » (*embodied cognition*). Ces dernières montrent que les systèmes cognitif et sensorimoteur sont étroitement liés et que l'interaction entre le corps et l'environnement favorise les apprentissages dans des domaines variés tels que la lecture, l'arithmétique, le langage, la résolution de problèmes… (pour une synthèse, voir Bara et Tricot, 2017). Les recherches en neurosciences qui examinent les traces laissées par les sensations, les perceptions, les mouvements et les émotions mobilisés lors d'un apprentissage prouvent aussi que les connaissances ainsi construites réactivent les structures neuronales élaborées lors des interactions antérieures réalisées avec l'environnement à travers de multiples modalités sensorielles.

Concrètement, dans *Narramus*…

Dès le premier module, vous expliquerez à vos élèves qu'ils ou elles vont étudier une histoire qui s'appelle *La chasse au caribou*. Vous ajouterez qu'ils ou elles vont travailler lentement pour bien la comprendre et être capables de la raconter du début à la fin, tout·es seul·e·s, à leurs parents et à leur entourage.

72563692_001-026.indd 13 15/06/2018 14:06

Demander à un·e seul·e élève de raconter, aux autres de compléter ou de corriger le rappel

Nos observations en classe maternelle nous ont appris que, dans la plupart des classes, l'enseignant·e organise des temps de rappels collectifs de l'histoire entendue. Le plus souvent, un ou une élève commence à relater une idée puis un·e second·e prend le relai et relate l'information suivante, un·e troisième une autre et ainsi de suite jusqu'à la fin du texte. Si, au terme de l'activité, l'histoire a été collectivement reconstituée, les évaluations que nous avons menées nous permettent de conclure que rares sont les élèves qui sont effectivement capables de la raconter seul·e·s du début à la fin, sans oublier d'épisodes.

en pratique

Dans leur rapport, les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (2011) expliquent ce phénomène de la manière suivante : « l'activité collective », écrivent-ils, « est très encadrée par les questions du maitre – souvent de plus en plus fermées – auxquelles les élèves apportent des réponses brèves : l'enseignant, par sa façon de guider, amène les enfants à ordonner un discours collectif dont lui seul a conscience, chaque enfant étant engagé pour une bribe seulement. Pour le maitre, l'objectif visé est bien conforme au programme mais le profit pour les enfants est faible du fait de cette pédagogie invisible qui ne dit pas ce qu'elle cherche à obtenir, ce qu'elle a obtenu et pourquoi c'est satisfaisant ou cela ne l'est pas. »

Dans *Narramus*, vous proposerez régulièrement la même tâche : à la fin de chaque module, un·e seul·e élève sera invité·e à raconter (reformuler) l'épisode étudié sans être interrompu·e. Quand il ou elle dira avoir fini, le reste de la classe sera appelé à valider, compléter ou corriger la narration proposée. Immédiatement après, ce sera au tour d'un·e autre élève (tout·e seul·e) de raconter toute l'histoire depuis le début et aux autres d'être attentifs pour pouvoir évaluer le rappel produit et ainsi ajouter, à la fin du rappel, les informations omises par leur camarade.

dans les documents d'accompagnement des programmes

Si cette manière de faire n'est pas habituelle à l'école maternelle, elle est préconisée dans la ressource maternelle [1] : *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* (2015). On peut y lire ceci :

« C'est l'enseignant qui régule, relance, recentre, oriente les échanges : dans cette posture, il donne des habitudes dès le début d'année :
1. Ne pas parler en même temps qu'un autre : l'enseignant reprend les enfants qui parlent en même temps que lui ou que d'autres (on ne peut écouter deux propos en même temps).
2. Attendre que l'autre ait fini de parler pour prendre la parole devient une habitude. D'autant que lors d'un échange, avant de s'exprimer à son tour, l'enseignant va demander à celui qui parle s'il a fini.

Grâce à ces marqueurs de fin de prise de parole, les enfants vont intégrer assez rapidement les règles du jeu de dialogue et développer des postures de gestion des interactions dans le groupe : "tu ne m'as pas laissé terminer… j'ai fini… c'est à toi…", ces formulations sont vite utilisées par les enfants pour réguler leurs échanges.
Garantir un espace de parole où celui qui a la parole a le temps de tâtonner dans l'élaboration de son propos et est protégé par l'enseignant : pour les enfants, il s'agit d'apprendre à accepter le temps de réponse de l'autre même s'il commence par un silence ou s'il n'est pas efficace (ce qui est réalisable parce que je pourrai contredire ou compléter à mon tour). »

Dans le CD-Rom, vous disposez des illustrations de l'album, support essentiel pour mener à bien cette activité. Nous vous incitons à les afficher l'une après l'autre, mais seulement après que l'élève a raconté la scène qu'elle représente. Autrement dit, à cette étape du scénario, les images ne servent pas à soutenir le rappel mais à le valider. Toutefois, elles peuvent aussi servir de coup de pouce quand le narrateur ou la narratrice est « en panne ».

1 *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, partie 1.4 : « L'oral – Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières », ressource maternelle (2015, p. 6).
http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.htm

72563692_001-026.indd 14 15/06/2018 14:06

en pratique

Ce sont les enseignants-concepteurs qui recommandent d'attendre que l'élève ait fini de raconter la scène pour montrer l'illustration. Ils ont, en effet, observé que s'ils la rendaient immédiatement visible, une bonne partie de leurs élèves ne racontait plus l'histoire mais décrivait l'image en donnant de nombreux détails non pertinents.

Tous les enseignants-concepteurs approuvent cette proposition après en avoir observé les effets sur les apprentissages, mais tous disent aussi qu'au début les élèves ont du mal à ne pas intervenir immédiatement lorsque le rappel produit est imparfait. Progressivement, ils parviennent à attendre leur tour pour compléter ou corriger la proposition de leur camarade, en grande partie parce qu'ils apprécient beaucoup de ne pas être interrompus et remplacés à la première hésitation quand ils sont eux-mêmes narrateurs. Aussi vous conseillent-ils d'expliquer clairement cette modalité aux élèves et de la faire appliquer très rigoureusement. Toutefois, beaucoup d'entre eux initient cette activité en petits groupes (l'un dirigé par eux, l'autre par l'ATSEM ou l'AED ou le maitre E ou le maitre +…) avant de la proposer en grand collectif.

La maquette et les figurines

Très vite, vous proposerez une maquette et des figurines aux élèves pour qu'ils puissent s'entrainer à raconter l'histoire soit avec vous, soit avec l'ATSEM, soit tout seuls ou à plusieurs. Et c'est avec une reproduction miniature de ce matériel qu'ils rentreront chez eux raconter l'histoire.

en pratique

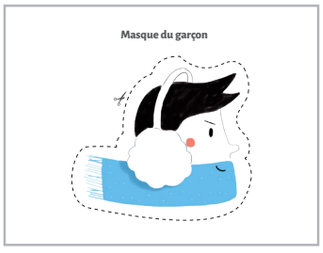
Les enseignants-concepteurs ont observé que leurs élèves adorent ce dispositif avec lequel ils jouent ensemble dès qu'ils le peuvent. Ils vous conseillent donc de ne pas construire un matériel trop fragile…

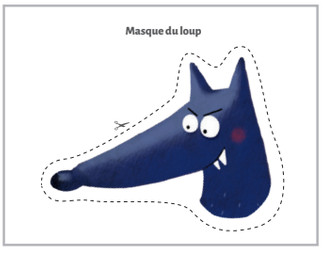
Plusieurs auteurs (Berenhaus *et al.*, 2015 ; Glenberg, 2011 ; Noice et Noice, 2006) ont prouvé que l'implication du corps dans la mise en scène du texte améliore la qualité de la compréhension. Tout ce qui – comme les marionnettes – anime dans l'espace et le temps ce qui n'est que mots sur une page constitue donc une aide précieuse.

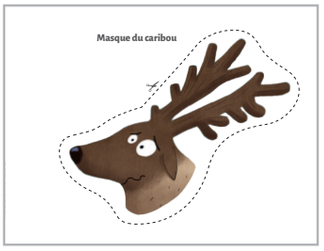
Le théâtre

Très souvent, vous conclurez le module en faisant jouer l'épisode étudié : vous confierez un masque aux élèves volontaires pour incarner tel ou tel personnage et vous les aiderez à mettre en scène le texte. Au fil des modules, les différents épisodes seront intégrés à la théâtralisation et, à la fin, les élèves seront capables de jouer toute l'histoire (tous les épisodes).

Exemples de masques pour *La chasse au caribou* :







En proposant aux élèves de multiples activités de rappel de récit, on participe aussi au développement du lexique et de la syntaxe.

en pratique

Les élèves de certains enseignants-concepteurs ont demandé l'autorisation d'apporter les masques dans la cour de récréation pour s'entrainer à jouer l'histoire : sans aucune supervision certes mais devant leurs camarades des autres classes.

72563692_001-026.indd 15 15/06/2018 14:06

Cible n° 3 : Les compétences lexicales et syntaxiques

Quand, lors des stages de formation continue, nous demandons aux enseignant·e·s de maternelle de se prononcer sur les raisons pour lesquelles les jeunes élèves peinent à comprendre les textes, c'est la méconnaissance du vocabulaire qui arrive toujours en tête de liste. Leur constat est confirmé par la recherche prouvant qu'il existe une forte relation entre la quantité de lexique dont dispose l'enfant et la qualité de la compréhension entendue (Florit *et al.*, 2009 ; Kendeou *et al.*, 2008 ; Nation, 2009 ; Petscher *et al.* 2017). Celle menée par Macarena et Cain (2015) montre qu'entre 4 et 6 ans le vocabulaire joue un rôle décisif dans la capacité à produire des inférences.

Or nous savons que les acquis dans ce domaine sont très sensibles au milieu social ; l'étude de Le Normand, Parisse et Cohen (2008) permet de quantifier ce phénomène. Étudiant le langage que les jeunes enfants produisent en situation de jeu, ces chercheurs observent qu'à 4 ans ceux de milieux favorisés énoncent deux fois plus de mots et de verbes que ceux issus de milieux populaires. La longueur moyenne des énoncés est, elle aussi, très différente.

D'autres auteurs ont démontré que plus le jeune enfant connait de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ou entend lire (Stahl et Nagy, 2006 ; Pullen *et al.*, 2010) et mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots (Anderson et Nagy, 1992). À l'inverse, les élèves qui possèdent peu de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques comprennent moins bien les textes et mémorisent moins bien le nouveau vocabulaire (Kendeou *et al.*, 2007).

La multiplication des occasions de lire ne suffit donc pas pour réduire les différences initiales. Si elle permet d'augmenter la probabilité que les élèves rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, elle ne garantit pas que ceux-ci profitent de l'occasion pour en apprendre le sens (Compton *et al.*, 2009 ; Stenberg, 1985).

Les jeunes enfants, et plus particulièrement ceux de milieux populaires, ont donc besoin que l'école maternelle mette en place un enseignement systématique, régulier et explicite. C'est pourquoi, dans *Narramus*, nous accordons une place importante à l'explication, à la mémorisation, à la révision et à l'utilisation du vocabulaire.

Pour concevoir les tâches et les activités visant ces quatre objectifs, nous nous sommes appuyés sur la littérature scientifique qui permet de connaitre les caractéristiques des pratiques pédagogiques qui produisent des effets durables. La méta-analyse récente de Snell, Hindman et Wasik (2015) fait apparaitre que :

- tous les élèves bénéficient de l'enseignement du vocabulaire, mais les gains sont plus importants chez ceux qui ont le meilleur niveau de vocabulaire au départ (Blewitt *et al.*, 2009) ;
- ceux dont le niveau est le plus faible ont besoin de plus d'enseignement et d'interactions pour intégrer le vocabulaire nouveau ;
- l'enseignement est plus efficace s'il est systématique et distribué sur plusieurs semaines (Beck, Perfetti et McKeown, 1982 ; Graves, 2006) ;
- et qu'il s'inscrit dans des activités portant sur la lecture de textes suffisamment complexes (Corrigan, 2011 ; Wasik et Bond, 2001).

D'autres études montrent que les enseignant·es efficaces sont ceux et celles qui s'attachent à :

- analyser les textes à priori pour déterminer les mots qui risquent d'être méconnus des élèves pour leur allouer un temps d'enseignement plus conséquent (Feldman et Kinsella, 2005) ;
- proposer de nombreuses activités de lecture et de relecture des albums (Swanborn et de Glopper, 1999) ;
- mener de multiples activités de rappel de récit pour favoriser le réemploi des mots et expressions (Baker *et al.*, 1995).

72563692_001-026.indd 16 15/06/2018 14:06

Ces enseignant·e·s :

- définissent explicitement les expressions et les mots nouveaux en utilisant une langue adaptée aux élèves, en limitant leur explication au sens qu'ils prennent dans le texte, en multipliant les liens sémantiques (Beck *et al.*, 2002 ; Stahl et Fairbanks, 1986) ;
- allouent des temps significatifs aux activités explicitement centrées sur la mise en mémoire des mots et de leur explication (Archer et Gleason, 2002) ;
- offrent différents modes de représentation pour un même mot (Wasik *et al.*, 2006 ; Zipoli *et al.*, 2011) ;
- intègrent des activités de prononciation des mots nouveaux (Rosenthal et Ehri, 2010) ;
- font associer, par les élèves, l'énonciation des mots de vocabulaire à un geste représentant le mot (Bara et Tricot, 2017) ou un mouvement (Toumpaniari *et al.*, 2015) ;
- font réviser le vocabulaire et vérifier régulièrement son acquisition (Baker *et al.*, 1995) ;
- gardent trace des apprentissages : les mots, les expressions, leurs définitions, leurs illustrations sont affichés (McKeown et Beck, 2004) ;
- font intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe pour que les élèves comprennent que ceux-ci peuvent être employés dans d'autres contextes que celui de l'histoire (Cellier, 2017).

Ce sont ces « ingrédients » que nous avons scénarisés dans le contexte de l'école française pour vous proposer un ensemble de tâches utiles et utilisables.

Concrètement, dans *Narramus*…

Définir explicitement le vocabulaire avant la lecture de l'épisode

Dans nos scénarios, tous les modules commencent par une phase d'enseignement du vocabulaire présent dans l'album, avant même la lecture de l'épisode. Vous verrez que ce procédé produit des effets tangibles sur l'attention des élèves qui, habituellement, décrochent très vite parce qu'ils ignorent le sens d'un trop grand nombre de mots ou d'expressions.

en théorie

« Avec les plus petits (voire durablement avec ceux dont le français n'est pas la langue première ou dont les acquis sont très limités), le travail de la compréhension est d'autant plus nécessaire que le vocabulaire est réduit : les mots même simples ne peuvent rien évoquer s'ils n'ont jamais été entendus, utilisés, et ce d'autant plus que les situations scolaires sont inédites. »

IGEN (2011, p. 129)

Pour mener ces activités, nous vous proposons des supports adaptés aux capacités de compréhension des jeunes enfants et tout particulièrement de ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Tous les termes susceptibles d'être inconnus de plusieurs élèves sont représentés par une photo, une animation, une vidéo… Nous proposons d'ailleurs plusieurs représentations différentes d'un même mot ou d'une même expression pour assurer son acquisition.

À ce sujet, il faut savoir que la récupération des mots en mémoire est étroitement liée à la nature et à la qualité de leur encodage, c'est-à-dire à la manière dont il a été enseigné, appris et stocké. On ne peut avoir accès à une information qu'à partir des indices ou des liens sémantiques utilisés lors de son apprentissage (Chi et Koeske, 1983 ; Chi, Hutchinson et Robin, 1989 ; Cellier, 2017).

Il ne suffit donc pas de montrer et de nommer les images. Il faut aussi proposer aux jeunes élèves de multiples liens sémantiques qui relient un même mot à plusieurs autres de la même catégorie ou de catégories différentes pour faciliter et organiser le stockage. Le caribou est un animal qui ressemble à un renne. Comme eux, il a quatre pattes, des poils, des sabots et des bois sur la tête. Le caribou vit dans la forêt en Amérique, au Canada. Il mange des herbes et des buissons… Au canada, les gens mangent la viande de caribou ; ça a le gout de la viande de bœuf que vous mangez. C'est ce que nous vous invitons à faire systématiquement quand vous introduisez un nouveau terme.

72563692_001-026.indd 17 15/06/2018 14:06

Allouer des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur explication

Dans nos scénarios, nous décrivons précisément le dispositif[2] proposé pour apprendre aux élèves à mettre en mémoire les mots et leur explication. Son originalité tient à ce qu'il centre directement l'attention des élèves sur le processus de mémorisation en leur donnant des moyens concrets ; par exemple : la mémoire est une boite dans laquelle ils vont ranger tous les mots nouveaux (voir module 1, « Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire », pp. 27-28).

Intégrer des activités de prononciation des mots nouveaux

Rosenthal et Ehri (2011) ont montré qu'en demandant systématiquement aux élèves de prononcer les mots qu'on vient d'expliquer, on améliore leur mémorisation à long terme et leur compréhension. En procédant de la sorte, on permet aux élèves de stocker en mémoire deux connaissances d'un même terme : l'une sémantique, l'autre phonologique. Ce sont ces deux modalités qui permettent ensuite aux élèves de reconnaitre, de comprendre et de produire le vocabulaire nouvellement appris.

C'est pourquoi nous avons ritualisé cette courte activité qui consiste, à la fin de la séance de vocabulaire, à inviter tous les élèves à redire tous les mots nouveaux à haute voix à partir des images qui apparaissent à l'écran.

Nous savons pouvoir compter sur vous pour trouver des consignes amusantes afin de la rendre ludique : tous en chœur, en parlant comme une maitresse, ou une grand-mère, ou un méchant loup ; en chantant, en criant, en chuchotant…

Associer la trace verbale des mots de vocabulaire à un geste représentant le mot

Nous vous demandons aussi d'organiser très fréquemment des dictées motrices de mots et d'expressions dans la salle de jeux.

Par exemple, en fin de module 4, les élèves devront mimer les termes suivants : avoir un arc et des flèches ; avoir froid ; marcher sur un chemin, courir dans un bois ; faire comme si rien ne pouvait les arrêter ; faire une ombre inquiétante, une ombre menaçante, une ombre angoissante ; montrer quelque chose de brun, quelque chose de gris, de noir ; crier comme un loup, puis comme un lynx ; jeter une pierre, menacer quelqu'un avec un bâton ; avoir une bosse, être assommé·e·s ; mettre un pansement.

en pratique

Tous les enseignants-concepteurs signalent que les enfants adorent cette activité. Certains ont même observé que leurs élèves s'entrainaient à jouer à « dicter des mots » dans la cour de récréation et au moment de l'accueil.

Progressivement, vous demanderez à un·e élève de vous remplacer et de devenir le ou la chef d'orchestre de la dictée : une bonne manière de réviser les mots et les expressions.

Faire réviser le vocabulaire et vérifier que les mots sont bien en mémoire

Excepté le premier, les modules commencent par une brève activité de révision du vocabulaire enseigné. Là encore, vous trouverez dans le CD-Rom les supports nécessaires pour mener cette activité.

en pratique

Les enseignants-concepteurs jugeaient, au départ, cette activité ritualisée trop longue et fastidieuse. Après sa mise en œuvre, ils témoignent du plaisir que leurs élèves ont pris à la réaliser : le sentiment de compétence éprouvé explique, sans doute, ce plébiscite. Ils observent aussi qu'elle est efficace : les enfants obtiennent des scores impressionnants à l'épreuve de lexique que nous leur avons fait passer à la fin du scénario et… six mois plus tard.

2 Ce dispositif a été imaginé et testé par Brigitte Dussap, enseignante à l'école maternelle Edgar Quinet à Clermont-Ferrand.

72563692_001-026.indd 18 15/06/2018 14:06

La recherche de Robbins et Ehri (1994) explique ce résultat en montrant que les mots entendus quatre fois (au moins) sont plus susceptibles d'être appris que ceux qui n'ont été entendus que deux fois.

Garder trace des apprentissages lexicaux

Nous l'avons dit plus haut, plusieurs études font apparaitre que les enseignants qui gardent une ou des traces visuelles des apprentissages lexicaux font plus progresser leurs élèves que ceux qui ne le font pas. Mais une fois ceci établi, ce sont les enseignants-concepteurs qui ont imaginé les types de traces qu'ils préféraient : les uns ont opté pour un affichage permanent des cartes proposées dans le CD-Rom ; d'autres ont préféré placer ces cartes dans une boite fermée par un couvercle appelée « mémoire des mots » qu'ils ont remplie au fil des modules, avec leurs élèves ; d'autres ont choisi les deux modalités (murs et boite). Nous avons gardé le dispositif « boite » parce qu'il autorise de nombreux jeux de cartes (catégorisation, dénomination rapide, appariements multiples, mime, loto, mémory) auxquels les élèves peuvent jouer, seuls, à deux, à plusieurs, avec ou sans l'enseignant·e, et parfaire ainsi leurs connaissances lexicales.

Intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe

Nous vous engageons à systématiquement inciter les élèves à réutiliser les mots enseignés dans leur narration individuelle quand ils jouent la pièce de théâtre ou manipulent les figurines et la maquette, quand ils dessinent les illustrations, quand ils jouent aux cartes, quand ils deviennent le ou la chef d'orchestre de la dictée de mots dans la salle de motricité…

Cible n° 4 : Les compétences inférentielles

Il ne suffit pas, bien sûr, que le lecteur connaisse le sens de tous les mots et de toutes les expressions d'un texte pour le comprendre en profondeur. Il faut aussi qu'il produise des inférences qui sous-tendent et assurent la construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble des informations (Kintsch, 1988 ; Oakhill et Cain, 2007 ; Paris, Lindauer et Cox, 1977 ; van den Broek, 1997), autrement dit qu'il tire des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites. Cela suppose qu'il mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (Cook, Limber et O'Brien, 2001). Sur ce point, les études récentes ont mis en évidence que la « théorie de l'esprit[3] » – notamment la capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements – influe de façon importante sur la qualité de la compréhension des textes narratifs (Graesser *et al.*,1994 ; Kim, 2016).

Pour comprendre un récit, les enfants doivent construire l'identité psychologique et sociale des personnages, leurs intentions, leurs affects, leurs systèmes de valeurs et leurs connaissances (Dumortier et Dispy, 2006 ; Blanc, 2010 ; Goigoux et Cèbe, 2013). La compréhension de l'implicite exige donc que les élèves identifient et sachent nommer ces caractéristiques (émotion, caractère, croyance…) et, en particulier, les buts poursuivis par les personnages car ce sont eux qui motivent leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les évènements (Willingham, 2006). Sans une compréhension claire des motivations des personnages, les enfants ne peuvent pas rappeler l'histoire, encore moins l'interpréter (Zibulsky et Cunningham, 2015). Or, ici encore, tous ne sont pas également outillés pour produire ce type de raisonnement. Certains sont plus habitués à réfléchir sur les motifs qui permettent d'expliquer les agissements des autres grâce aux multiples expériences de « lecture partagée » et la qualité langagière des conversations auxquelles ils participent quotidiennement (Adrian *et al.*, 2005, 2007 ; Dunn *et al.*, 1991 ; Kidd et Castano, 2013 ; van Kleeck, 2015).

3 Capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en relation avec ses états mentaux.

72563692_001-026.indd 19 15/06/2018 14:06

C'est pourquoi si l'on veut réduire les différences d'efficience entre enfants de milieux sociaux contrastés, il faut leur apprendre à produire des inférences et plus spécifiquement à s'interroger sur les états mentaux successifs de tous les personnages (Kim, 2016 ; Kim et Philips, 2014 ; Newman *et al.*, 2015). Il faut aussi leur enseigner le vocabulaire qui leur est associé (Deleau, 2007). La liste qui suit synthétise les caractéristiques des interventions qui ont apporté des données probantes sur le versant de la production d'inférences et la compréhension des états mentaux chez des élèves de cycle 1 :

– la participation à une succession de trois activités sur la lecture d'un album, l'enseignement du vocabulaire difficile et la narration à plusieurs de l'histoire guidée par l'enseignant·e (*cf.* la description du *Read, Play, Learn Project*, Newman *et al.*, 2015) ;
– la participation à des conversations scolaires centrées sur les états mentaux et basées sur une série d'images, un film ou un texte mettant en jeu les croyances, les désirs, les savoirs, les perceptions, les fausses croyances… des différents personnages (Appleton et Reddy, 1996 ; Lecce *et al.*, 2014 ; Ornaghi, Brockmeier et Grazzani, 2014) ;
– le fait de jouer l'histoire qu'on a lue (maquette, théâtre) en se mettant dans la peau des personnages (Berenhaus, Oakhill et Rusted, 2015 ; de Koening et van der Schoot, 2013 ; Noice et Noice, 2006 ; Rose *et al.*, 2000) ;
– le fait de construire la carte d'identité des personnages sur le versant des états mentaux au fil de l'histoire (Emery, 1996).

Ce sont ces compétences inférentielles qui permettent aux jeunes enfants de comprendre que le petit garçon, si belliqueux et si décidé au début de l'histoire – qui sort victorieux de la bagarre qu'il mène avec trois animaux féroces et beaucoup plus grands que lui – n'a pas un cœur de pierre : il est attendri par les larmes et les tremblements du caribou et lui laisse la vie sauve. Il devient même son ami et se déleste de ses propres habits pour que l'animal n'ait pas froid.

Mais, si cette habileté peut, très tôt, faire partie du répertoire d'habiletés cognitives des très jeunes enfants, nous savons que certains ne la mobilisent pas s'ils n'y sont pas incités par l'adulte. C'est pourquoi nous avons imaginé des activités visant à apprendre aux élèves à remplir les blancs laissés par l'auteure et à s'interroger sur les états mentaux des personnages.

Concrètement, dans *Narramus…*

Apprendre à s'interroger sur les états mentaux des personnages

Dès le deuxième module, vous mènerez une activité originale : vous demanderez aux élèves de se mettre provisoirement à la place du loup pour imaginer ce qu'il pense, ressent, croit… quand il voit le petit garçon le menacer avec une pierre en criant : « Non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». Vous écrirez sous leurs yeux, dans la bulle de pensée, le résultat de leurs réflexions. Puis, vous les inviterez à se mettre à la place du petit garçon pour imaginer ce qu'il pense, ressent, sait, croit… quand il menace le loup.

Vous montrerez ainsi aux élèves que, même si l'auteur ne l'écrit pas, ils peuvent puiser dans leurs expériences et dans leurs connaissances sur la psychologie humaine pour connaitre les états mentaux des personnages.

Cette activité est reprise régulièrement au fil des modules et vous serez attentif·ve à ce que les élèves expriment lesdits états mentaux quand ils jouent la pièce de théâtre ou quand ils racontent l'histoire.

Comprendre les relations causales

Nous vous proposons de mener des activités qui visent à centrer l'attention des élèves sur les relations causales permettant de comprendre l'enchainement logique des différents épisodes.

Au fil des modules, vous leur ferez mobiliser leurs connaissances du monde pour remplir les blancs laissés par le texte et les illustrations : par exemple, leur faire expliquer pourquoi les animaux féroces se retrouvent avec une bosse, avec des pansements ou ensevelis sous un gros tas de neige. Vous leur demanderez aussi d'utiliser la structure répétitive de l'histoire pour prévoir quel est le personnage qui se cache derrière chaque ombre.

72563692_001-026.indd 20 15/06/2018 14:06

Le scénario *La chasse au caribou*

Narramus, La chasse au caribou est destiné aux enseignant·e·s de moyenne section, mais il peut aussi être utilisé par celles et ceux de grande section, en début d'année.
L'outil est composé de trois éléments :

- l'album étudié ;
- un guide pédagogique, constitué de deux parties : la présentation générale incluant une analyse de nos fondements théoriques (pp. 5-26) et le scénario regroupant les fiches de préparation des huit modules (pp. 27-70) ;
- un CD-Rom qui contient tous les supports utiles pour la mise en œuvre en classe (textes, photos, animations, version audio de l'histoire…).

L'album

Issu de la littérature de jeunesse, *La chasse au caribou* est un conte « en randonnée » écrit par Céline Claire et illustré par Sébastien Chebret, édité par L'élan vert (2016). Il raconte l'histoire d'un petit garçon qui, un matin, décide de partir à la chasse au caribou. Malheureusement, le chemin qui le mène jusqu'à sa proie est semé d'embuches. Ce sont trois animaux féroces qui, à tour de rôle, lui barrent la route et le retardent dans la réalisation de son projet. Valeureux, le petit garçon se défera, par la force, de chacun des empêcheurs de chasser en paix. Au terme de ce long périple, il va enfin découvrir sa proie, immobile, terrée dans la neige. Silence ! Il ajuste son tir, il vise…

Comme tous les contes sériels, le texte présente une structure très répétitive : les épisodes sont écrits de manière presque identique, même si les personnages en présence changent. Les phrases sont construites de la même façon et certaines reviennent comme des ritournelles ; par exemple : *Non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou, pas à…*

Le guide pédagogique très détaillé

Dans *Narramus*, les modules sont décrits avec beaucoup de minutie. Ce souci de précision qui, nous le savons, peut agacer les enseignant·e·s les plus chevronné·e·s, vise à donner une vue claire des objectifs et de la manière de mener les différentes activités proposées, afin d'alléger le travail de préparation des maitres·ses. Le temps ainsi libéré pourra servir à rechercher d'autres activités.

Le descriptif des modules est toujours présenté en deux colonnes :

- À gauche, une description des différentes étapes à suivre, des tâches à réaliser, des consignes à donner avec des propositions d'énoncés pour l'enseignant·e (symbolisés par une bulle bleue) et des réponses que l'on attend des élèves (bulle rose). Nous expliquons du mieux possible les tâches proposées, les modalités de guidage et fournissons tous les supports pour faciliter votre travail.
- À droite, des commentaires de natures très différentes : il peut s'agir d'un conseil pratique, de la justification d'une option didactique déconcertante ou inhabituelle (en bleu), d'une explicitation de la théorie sous-jacente à l'une de nos propositions (en noir). Pour les rédiger, nous avons recensé les questions posées par les enseignant·e·s qui ont testé nos différents prototypes et imaginé celles que ne manqueraient pas de se poser celles et ceux qui, contrairement aux précédent·e·s, ne pourraient dialoguer directement avec nous. Nous y relayons aussi les observations, les témoignages ou les conseils des enseignants-concepteurs (en italique).

72563692_001-026.indd 21 15/06/2018 14:06

Le CD-Rom, indispensable outil interactif à utiliser avec un vidéoprojecteur

Le numérique est un auxiliaire pédagogique précieux quand on veut centrer et maintenir l'attention des jeunes enfants sur un point précis.

En classe, l'attention est d'abord une affaire de regard, de référence visuelle partagée. Projeter une image de 2 m² visible simultanément par tou·te·s les élèves permet d'obtenir une attention conjointe : tou·te·s ont sous les yeux ce dont on parle, au moment où on l'évoque, contrairement à l'illustration d'un album qui circule. On peut pointer un détail, s'expliquer en toute rigueur, accompagner l'observation d'une description orale qui sera d'autant mieux mémorisée que vision et langage seront simultanément mobilisés.

Le numérique offre à ce titre de nombreux atouts pédagogiques : il permet de présenter le texte sans l'illustration ou l'inverse, de montrer toutes les illustrations d'un même épisode sur une même diapositive et de soutenir ainsi le rappel, de faire disparaitre des informations ou d'en ajouter, de faire écouter un épisode de l'histoire, de multiplier les feedback pour étudier et mémoriser le vocabulaire…

C'est pourquoi les modules s'appuient sur la vidéoprojection des images, du texte, des animations, des vidéos… Pour vous faciliter la tâche, nous avons fabriqué l'ensemble des supports dont vous aurez besoin au fil des modules, et que vous trouverez dans le CD-Rom.

Les enseignants-concepteurs sont unanimes pour considérer que le numérique apporte une véritable plus-value à beaucoup d'activités (la découverte du texte, puis des illustrations, la description des illustrations, l'enseignement du vocabulaire…), mais certains en font un usage moins systématique que celui que nous proposons :

- ils préfèrent parfois raconter l'histoire eux-mêmes plutôt que de faire écouter l'enregistrement proposé ;
- une fois l'épisode découvert à l'écran, la plupart le relisent systématiquement avec l'album en main ;
- certains présentent le vocabulaire nouveau avec le vidéoprojecteur, mais le font réviser seulement avec les images qu'ils ont imprimées…

en pratique

Tous les enseignants-concepteurs ont opté pour l'utilisation d'une souris sans fil qui permet de faire défiler les diapositives sans avoir à se rapprocher de l'ordinateur.

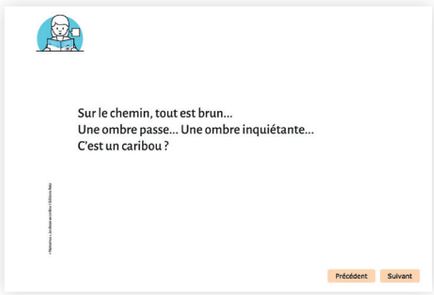
Autrement dit, certaines activités ne peuvent pas se passer des supports numériques quand d'autres peuvent être conduites avec les supports classiques : livre, tableau, images…

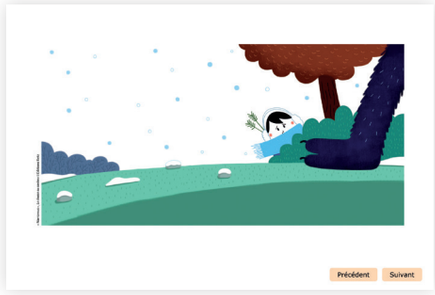
Utilisation du CD-Rom

• Pour l'étude des mots de vocabulaire, projetez le document support correspondant à votre module. Cliquez sur chaque photo ou vidéo pour la faire disparaitre et cliquez sur la page pour l'afficher de nouveau. Cliquez sur le bouton « suivant » pour passer au mot suivant.

72563692_001-026.indd 22 15/06/2018 14:06

• Lors de la découverte de l'album (texte ou illustration), projetez le document support correspondant à votre module. Cliquez sur le bouton « suivant » pour passer chaque étape.





• Quand les élèves doivent se mettre à la place des personnages pour imaginer ce qu'ils pensent ou ce qu'ils disent, il est possible de saisir le texte directement dans les bulles de dialogue ou de pensée : cliquez dans la bulle et saisissez le texte.
Attention ! Pensez à faire une capture d'écran avant de quitter le CD-Rom pour conserver une trace.

• Il est possible d'exporter les fichiers audio au format mp3 sur votre ordinateur pour les mettre à disposition des élèves au coin bibliothèque (gravés sur un CD audio ou enregistrés dans une clé USB).

Quelques conseils pratiques avant de commencer

Des activités très souvent menées en collectif

Nous proposons un travail en collectif pour deux raisons distinctes :

– Les apprentissages que nous visons ne se font pas en un jour et nécessitent que les élèves puissent résoudre une grande variété de tâches différentes : le collectif offre l'avantage de faire traiter de très nombreuses tâches (beaucoup plus que le travail individuel ou en petits groupes). Il n'est pas essentiel que tous les élèves bénéficient d'un feedback, puisque nous vous demandons systématiquement de ne pas passer trop vite d'un temps de réflexion personnelle à celui de la mise en commun pour que tous, y compris les plus fragiles, aient le temps de réfléchir.

– Ces phases collectives permettent de protéger les élèves les moins performants de l'échec individuel, de ne pas les exposer trop vite et trop tôt, de leur laisser le temps de comprendre et d'apprendre, de profiter de l'aide et du guidage de l'enseignant·e (et du point de vue de leurs camarades). La prise de risque est toujours progressive et modérée.

72563692_001-026.indd 23 15/06/2018 14:06

Concrètement, nous vous invitons à expliquer, très vite, à vos élèves la **règle du jeu** de *Narramus* que nous avons stabilisée dans la plupart des activités : il faudra qu'ils « retiennent » leur réponse (aux deux sens du terme : « s'en souvenir » et « ne pas la dire à haute voix ») et ce n'est qu'au signal qu'ils pourront la donner, ou pas…

Les **modalités de réponse** sont multiples et sont toujours indiquées avant le début de l'activité : la classe en chœur la chuchotera, la donnera en parlant comme… ou comme…. Parfois, seul·e·s les élèves qui ont levé le pouce pour signaler qu'ils ou elles avaient la réponse seront interrogé·e·s, d'autres fois ce sera un·e seul·e élève désigné·e soit par l'enseignant·e, soit par un maitre du jeu… D'autres fois encore, nous proposons une modalité écrite : chaque élève doit préparer sa réponse en la dessinant ou en l'écrivant.

Du côté des élèves, les avantages ne sont pas minces puisque le travail ainsi mené permet d'éviter que le raisonnement des moins rapides soit systématiquement court-circuité par les plus rapides ou les plus performants.

Le mode d'organisation sociale

Les enseignants-concepteurs nous ont appris que, dans certaines classes, il faut passer un peu plus de temps sur tel ou tel aspect, donner plus d'exemples ou plus d'exercices, accepter de laisser les élèves discuter plus longtemps et donc diviser certains modules en deux, voire en trois. Cela est tout à fait possible et même recommandé. Toutefois, nous vous conseillons de lire attentivement le scénario en entier avant de vous lancer : il se peut que certains aspects qui vous paraissent manquer dans un module soient, de fait, abordés dans le module suivant.

Dans d'autres classes, au contraire, il faut accélérer un peu le rythme ou passer plus vite à la tâche suivante ; attention, cependant, à ne pas ajuster le *tempo* de votre progression sur les élèves les plus performant·e·s. Il est important de ne pas aller trop vite pour laisser aux plus faibles le temps d'acquérir des compétences stables et durables. Il est possible, par exemple, de séparer la classe en deux et de dispenser certain·e·s élèves des activités que vous conduisez en leur proposant des tâches d'entrainement à réaliser seul·e·s.

C'est donc à dessein que nous n'imposons jamais **les modes d'organisation sociale** (collectif, petits groupes, travail par deux…) qui dépendent beaucoup de l'âge des enfants, de leur nombre, de leur niveau de compétences, de la nature de l'activité…

Mais, avant de choisir à priori une organisation en petits groupes (ou en ateliers), sachez quand même que :

– tous les enseignants-concepteurs ont adopté la modalité collective ;
– pour certaines activités, ils ont travaillé avec les 5 ou 6 élèves les plus fragiles (avant la séance collective ou après) et laissé les autres travailler seuls, supervisés par l'ATSEM ;
– pour certaines tâches (comme s'entrainer à raconter, s'interroger sur les états mentaux des personnages…), ils ont fait travailler les élèves en groupes : les plus performants, ensemble mais sans adulte, les élèves moyens avec l'ATSEM et les plus faibles avec eux, parfois l'AED et/ou le maitre E et/ou le maitre supplémentaire… ;
– et que les effets sont positifs pour les trois catégories d'élèves (forts, moyens, faibles).

Bref, vous l'aurez compris, il est, pour nous, essentiel que vous vous autorisiez à **moduler** l'emploi du scénario *La chasse au caribou* en l'adaptant aux rythmes d'apprentissage de vos élèves, en l'enrichissant de tâches, d'activités ou d'exercices que vous appréciez, en tissant des liens avec les activités de lecture, d'écriture, d'arts visuels ou d'activités physiques, en ajoutant des tâches que vous connaissez bien.

72563692_001-026.indd 24 15/06/2018 14:06

Restez maitre de votre enseignement et donc maitre du temps !

Nous avons beaucoup et longtemps discuté avec les enseignants-concepteurs pour savoir si nous devions conserver le mot « **module** » pour segmenter nos scénarios, puisque tous ont toujours **coupé les modules en deux, voire en trois**, au cours d'une même journée ou de deux journées différentes. Par exemple, certains proposaient l'activité centrée sur la révision du vocabulaire au moment des rituels ou juste après (pour une durée d'environ 10 minutes) et, à un autre moment (avant la récréation ou juste après), l'enseignement du vocabulaire nouveau et l'étude de l'histoire (15 à 25 minutes selon les modules). Puis, pendant la journée, ils organisaient des temps de travail en petits groupes où les élèves s'entrainaient à raconter (avec ou sans supervision, avec le livre ou la maquette), écoutaient l'histoire dans le coin bibliothèque, mimaient les expressions et les mots nouvellement appris en salle de jeux ou dans la classe… Et, le lendemain, ils poursuivaient le module. Certains ont systématiquement fait étudier le vocabulaire (ancien et nouveau) en fin d'après-midi et ont placé les activités centrées sur la compréhension le matin, juste après les rituels ou la récréation.

Autrement dit, le terme de « module » – que nous avons conservé faute d'en avoir trouvé un meilleur – ne doit pas être compris comme une suite d'activités à mener en une seule fois : un même module peut être découpé en autant de parties que vous le jugez nécessaire et peut se dérouler sur deux voire trois jours.

En moyenne, un scénario *Narramus* représente une vingtaine de moments de travail répartis sur quatre semaines.

Un outil pédagogique « parlant » pour un enseignement explicite

Le programme de l'école maternelle (2015) enjoint aux enseignant·e·s de mettre en œuvre un **enseignement explicite.**

dans le programme

« L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situation et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier.

Il aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages, fait acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer. Pour ce faire, il s'attache à faire percevoir la continuité entre les situations d'apprentissage, les liens entre les différentes séances. Pour stabiliser les premiers repères, il utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue.

L'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer. »

Programme de l'école maternelle (2015, p. 3)

Vous le savez bien, trouver les formulations qui permettent de rendre compréhensible, par les jeunes enfants, ce qu'ils vont faire, font ou ont fait ainsi que ce qu'ils apprennent de ce « faire » n'est pas chose facile. Aussi avons-nous cherché à proposer des modalités de guidage qui soient le plus claires possible aussi bien pour vous que pour vos élèves. La solution qui nous a paru la plus féconde a été de faire dialoguer une enseignante fictive avec des élèves tout aussi fictifs. Il va de soi que les énoncés ainsi rédigés ne correspondent pas aux habiletés langagières de tous les élèves, mais ils donnent de bonnes indications sur le type de réponses attendues.

72563692_001-026.indd 25 15/06/2018 14:06

C'est dans le même but que nous avons stabilisé des **pictogrammes** qui correspondent à sept consignes ritualisées.

L'enseignant·e lit le texte.

L'enseignant·e raconte l'histoire (ou un extrait) sans support de texte.

La boite « mémoire des mots » permet de stocker les images des mots appris et de les réviser.

Les élèves doivent imaginer le dessin qui illustre le texte.

Les élèves doivent imaginer le texte, prévoir la suite de l'histoire.

Un·e élève raconte seul·e l'histoire.

La classe complète le récit de l'élève.

Les élèves les retrouveront au fil des modules et des différents scénarios *Narramus*. Placé en haut à gauche de chaque diapositive, le pictogramme permet de gagner un temps précieux puisque, très vite, les élèves saisissent ce qu'ils vont devoir faire et/ou apprendre et comment ils doivent le faire. Ils prennent ainsi de plus en plus de contrôle sur leur activité, conséquence attendue d'un apprentissage explicite.

Et c'est toujours dans le même but que nous avons **stabilisé le déroulement des modules**. Cette option pédagogique a le mérite de rendre le monde scolaire plus prévisible : pour chaque élève, se sentir suffisamment en sécurité, grâce à un environnement dont les règles de fonctionnement et les repères sont stables, est à nos yeux une condition nécessaire à la réflexion et à l'apprentissage.

72563692_001-026.indd 26 15/06/2018 14:06