

Sylvie Cèbe
Isabelle Roux-Baron
Roland Goigoux

Narramus

Apprendre à comprendre et à raconter
Petite taupe, ouvre-moi ta porte!

MS

PS



RETZ

editions-retz.com

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, 2019

ISBN : 978-2-7256-3652-8

© Auzou, 3^e trimestre 2009, pour l'exploitation de l'album *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !*

Direction éditoriale : Céline Lorcher

Édition : Charlotte Aussedat

Correction : Florence Richard

Création maquette et mise en page : Cécile Rouyer

Réalisation du CD : Studit

Enregistrement de l'histoire lue : Coralie Pena



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.



sommaire

Préambule p.5

Présentation de la démarche

Les fondements théoriques de *Narramus* p. 9

Le scénario *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* p. 21

Scénario pédagogique

Module 1 • Découvrir le début de l'histoire
et se mettre à la place des personnages p. 27

Module 2 • Découvrir la suite de l'histoire
et bien la comprendre p. 37

Module 3 • Découvrir la suite de l'histoire
et bien la comprendre p. 43

Module 4 • Raconter la suite de l'histoire p. 49

Module 5 • Comprendre le basculement de l'histoire p. 54

Module 6 • Connaître l'ordre d'arrivée des personnages p. 60

Module 7 • Découvrir la fin de l'histoire p. 64

Module 8 • S'entraîner à raconter toute l'histoire p. 71

Mode d'emploi de l'application p. 72



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.

Eulalie Berger, Agnès Besse, Christine Bouznif, Catherine Cerdono, 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, Renaud Mouzat, 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) 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.

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 préférerait 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 tous soient capables de raconter seuls, 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 CNET 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 « l'effet maître » 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 professeurs des écoles auxquels nous dispensons une formation continue. La grande majorité d'entre eux est persuadée de l'importance d'un enseignement précoce de la compréhension de textes, conscients 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 convaincus qu'ils 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 maîtres se disent souvent démunis pour passer à l'action, et ce pour deux raisons : ils ignorent quelles sont les compétences spécifiques qu'il convient d'enseigner aux tout jeunes enfants et ne disposent pas d'outils pédagogiques qu'ils 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 tous les enseignants proposaient des « lectures offertes » à leurs élèves, rares étaient 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 maîtres 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, à utiliser le langage pour parler de ce qui n'est pas présent, évoquer des événements 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 maîtres 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 pas présent (récits d'expériences passées ou de

fiction). Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner 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 ans¹. »

Pour atteindre la maîtrise 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 monogéré², 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 enseignants 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 enseignants 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 maîtrisent 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 enseignants 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 enseignants 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 enseignants 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 maîtres 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 enseignants (le temps dont ils disposent, les caractéristiques de leur public d'élèves, les autres outils qu'ils utilisent, etc.) ;
→ 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 chevronnés³ exerçant en REP+.

Après avoir conçu le premier prototype du scénario *Petite taupe, ouvre-moi ta porte!* 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 enseignants⁴ (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 *Petite taupe, ouvre-moi ta porte!* 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.

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'efficacité 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'accroître 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 :

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 connaître 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 plusieurs activités qui visent à centrer l'attention des élèves sur les relations causales permettant de comprendre l'enchaînement logique des différents épisodes.

Au fil des modules, vous leur ferez mobiliser leurs connaissances du monde et sur la psychologie « humaine » pour remplir les blancs laissés par l'auteure et l'illustratrice. Vous leur ferez expliquer, par exemple, pourquoi la petite taupe accueille la famille de mésanges alors qu'il n'y a plus de place sur son canapé ou pourquoi elle ouvre encore sa porte après sa mésaventure avec l'horrible loup.

Le scénario *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !*

Narramus, Petite taupe ouvre-moi ta porte !, est destiné aux enseignant-e-s de moyenne section, mais il peut aussi être utilisé par ceux et celles qui exercent en petite section, au dernier trimestre.

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. 27-71) ;
- une application 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, l'album *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* est une histoire « en randonnée » écrite par Oriane Lallemand et illustrée par Claire Frossard, éditée par Auzou (2009). L'album raconte l'histoire d'une petite taupe qui, une nuit d'hiver, est tranquillement installée dans son lit, bien au chaud, quand tout à coup, quelqu'un frappe à sa porte : celui-ci demande à la petite taupe l'hospitalité. La scène va se répéter plusieurs fois jusqu'au moment où...

Comme tous les contes sériels, le texte présente une structure répétitive : les épisodes se ressemblent beaucoup, même si les personnages en présence changent. Les phrases sont construites de la même manière et certaines reviennent comme des ritournelles ; par exemple : « Mais... TOC-TOC-TOC ! Qui frappe à la porte ? »

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 enseignants les plus chevronnés, 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. 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 violette) et des réponses que l'on attend des élèves (bulle orange). Nous expliquons du mieux possible les tâches proposées, les modalités de guidage et fournissons tous les supports capables de 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 vert), 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 enseignants qui ont testé nos différents prototypes et imaginé celles que ne manqueraient pas de se poser ceux qui, contrairement aux précédents, ne pourraient dialoguer directement avec nous. Nous y relayons aussi les observations, les témoignages ou les conseils des enseignants-concepteurs (en italique).

L'application, 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 tous les élèves permet d'obtenir une attention conjointe : tous 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 disparaître des informations ou d'en ajouter, de faire écouter un épisode de l'histoire, de multiplier les feed-back 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...

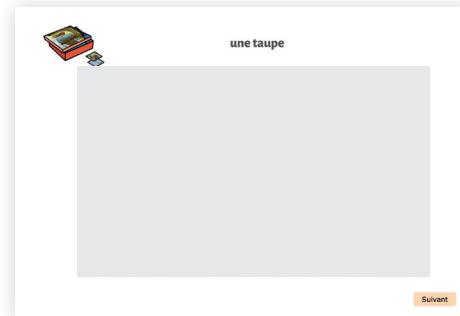
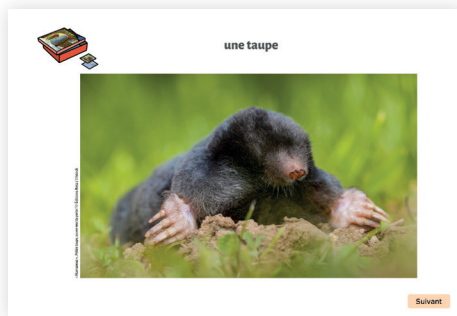
Autrement dit, certaines activités ne peuvent pas se passer des supports numériques quand d'autres peuvent être conduites avec les supports classiques : livre, tableau, images...

en pratique

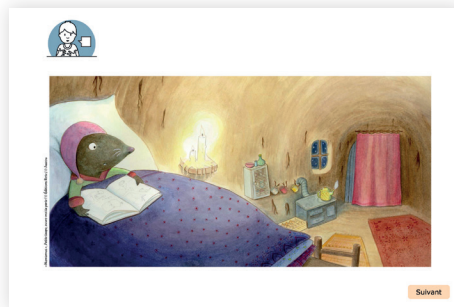
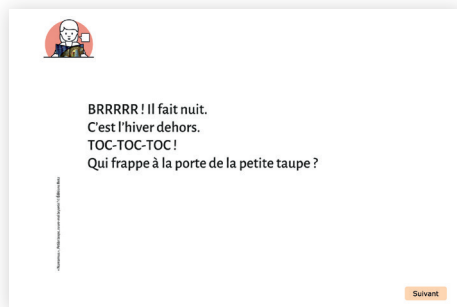
Tous les enseignants-concepteurs ont opté pour l'utilisation d'une souris sans fil qui permet de faire défiler les diapositives sans avoir à se rapprocher de l'ordinateur.

Utilisation de l'application

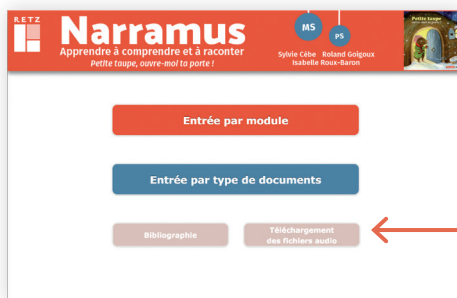
- Pour l'étude des mots de vocabulaire, projetez le document support correspondant à votre module. Cliquez sur chaque photo ou vidéo pour la faire disparaître et cliquez sur la page pour l'afficher de nouveau. Cliquez sur le bouton « suivant » pour passer au mot suivant.



- 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 l'application 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 feed-back, 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 (et du point de vue de leurs camarades). La prise de risque est toujours progressive et modérée.

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, seuls les élèves qui ont levé le pouce pour signaler qu'ils avaient la réponse seront interrogés, d'autres fois ce sera un-e seul-e élève désigné-e soit par l'enseignant-e, soit par un maître 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 performants. 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 certains élèves des activités que vous conduisez en leur proposant des tâches d'entraînement à réaliser seuls.

C'est donc à dessein que nous n'imposons jamais les **modes d'organisation sociale** (collectif, petit groupe, 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'entraîner 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 maître E et/ou le maître 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 *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* 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.

Restez maître de votre enseignement et donc maître du temps !

Nous avons beaucoup et longtemps discuté avec les enseignants-concepteurs pour savoir si nous devons 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 petit groupe où les élèves s'entraînaient 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 les enseignant-es à 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.

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

	L'enseignant-e lit le texte.		Les élèves doivent imaginer le dessin qui illustre le texte.
	L'enseignant-e raconte l'histoire (ou un extrait) sans support de texte.		Les élèves doivent imaginer le texte, prévoir la suite de l'histoire.
	La boîte « mémoire des mots » permet de stocker les images des mots appris et de les réviser.		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.

module 1

Découvrir le début de l'histoire et se mettre à la place des personnages

Objectif du scénario

Apprendre à raconter individuellement l'histoire de *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* Présenter cet objectif aux élèves :

« On va étudier, ensemble, une histoire qui s'appelle *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* On va travailler longtemps sur cette histoire pour que vous la compreniez bien et pour qu'à la fin, quand on aura beaucoup travaillé, vous soyez capables de la raconter en entier, tout-e-s seul-e-s, à la maison. »

• Résumer l'histoire :

« C'est l'histoire d'une petite taupe. Une nuit d'hiver, il neige fort dehors. Petite taupe est confortablement installée dans son lit quand, soudain, elle entend "toc, toc, toc". Petite taupe se demande qui frappe à sa porte à cette heure-ci. Que va-t-elle faire alors ? C'est ce que vous allez apprendre en découvrant l'histoire. »

Objectif du module

Mettre en mémoire les événements des pages 4 à 7 de l'histoire *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* et s'intéresser aux états mentaux de deux personnages. Présenter cet objectif aux élèves :

« Pour raconter une histoire, il faut bien comprendre et bien mettre dans sa mémoire tout ce qui se passe. Aujourd'hui, vous allez étudier le début de l'histoire *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* et vous vous mettrez à la place des personnages (la taupe et un autre animal), pour essayer de comprendre ce qu'ils pensent, veulent, ressentent. »

Matériel

- Les images pour mettre en mémoire les mots de l'histoire.
- Les cartes « mémoire des mots ».
- Une boîte, type boîte à chaussures, sur laquelle est collée l'image de la couverture de l'album.
- Le texte ou le dessin des pages 2 à 7 de l'histoire.
- Les trois premières doubles pages, sans texte.
- La narration expansée (ou la version lue) des pages 2 à 7 de l'album (jusqu'à « ... canapé »).
- Une maquette du décor de l'histoire à construire ; les figurines de la petite taupe et de la grenouille.
- Les masques de la petite taupe et de la grenouille.
- Les fiches « dictée de dessin » pour la taupe et la grenouille.

Le terme « 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 module peut être découpé en autant de parties que vous le jugez nécessaire et donc être proposé sur plusieurs jours.

Tous les enseignants-concepteurs ont scindé ce module en deux : ils ont proposé la première partie, centrée sur l'enseignement du vocabulaire, au moment des rituels ou juste après (durée moyenne = 15 minutes) et la partie centrée sur la découverte du texte et sa compréhension plus tard dans la journée (durée moyenne = 15 minutes). Aucun ne l'a proposé sur deux jours pour que les élèves comprennent que le vocabulaire enseigné aide à comprendre le sens du texte de l'album.

1 Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire

• Dire :

« Avant de découvrir le début de l'histoire, vous allez tous et toutes ouvrir une petite boîte dans votre mémoire (faire semblant d'ouvrir une boîte) : on dira que c'est la boîte qui s'appelle *Petite taupe*. Vous allez y ranger tous les mots et toutes les expressions que je vais vous apprendre. C'est important d'apprendre ces mots parce qu'ils aident à bien comprendre l'histoire et à bien la raconter. »



- **Montrer et expliquer le pictogramme représentant la boîte :**

« Chaque fois que vous verrez cette image, vous saurez que vous allez apprendre de nouveaux mots, de nouvelles expressions ou vérifier qu'ils sont bien rangés dans votre mémoire. »



- **Afficher la photo représentant une taupe.**



Dire :

« L'héroïne de l'histoire est une petite taupe. Voilà à quoi ressemble une taupe quand elle est en vrai, dans la nature (pas dans les livres). Elle a quatre pattes et des poils, comme une souris, mais elle vit sous la terre, comme une fourmi. Elle mange des vers de terre, des limaces et des insectes... La taupe a de tout petits yeux et voit très mal, mais elle entend et sent très bien avec son nez et avec ses doigts. »

Laisser aux élèves le temps d'observer l'image et de la mettre en mémoire. Centrer l'attention des élèves sur toutes ses caractéristiques : oreilles, yeux minuscules, pattes, doigts et griffes, fourrure, poils, museau, couleur, posture...

Cacher l'image (cliquer dessus pour la faire disparaître *) et demander aux élèves :

« Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez bien la photo de la taupe ? On vérifie ? »

Afficher de nouveau la photo et inviter les élèves à prononcer le mot.

- Cliquer sur « suivant » pour afficher l'image de la taupinière.



Dire :

« Dans la vraie vie, les taupes habitent dans une taupinière. C'est leur maison qu'elles construisent sous la terre en creusant avec leurs griffes pointues, dans les prairies, les champs et les jardins. Les taupes habitent dans une taupinière, les souris dans une soufrière, les fourmis dans une fourmilière... »

Cacher la photo et demander aux élèves :

« Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez la photo de la taupinière ? On vérifie ? »

Afficher de nouveau la photo de la taupinière et inviter les élèves à prononcer le mot.

- Cliquer sur « suivant » pour afficher l'image de la taupe de l'histoire. **Dire :**

« Dans notre histoire, la taupe ressemble à ça. »

La faire décrire et procéder comme précédemment.

Cette activité introductive peut sembler longue et fastidieuse, mais elle est essentielle parce qu'elle s'avère, à la longue, très efficace. Elle sera reprise systématiquement tout au long de tous nos scénarios. Il faut, en effet, apprendre aux jeunes enfants que les mots qu'on découvre à l'école sont importants et qu'il faut donc faire l'effort de les mettre en mémoire et de les conserver pour toute la vie. Compte tenu de leur âge, il faut aussi leur apprendre comment les mémoriser, les ranger, ou les classer pour mieux les retrouver.

Rosenthal et Ehri (2011) ont montré qu'en demandant systématiquement et régulièrement aux élèves de prononcer les mots nouveaux qu'on vient d'expliquer, on améliore considérablement 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 mot ou d'une même expression : l'une sémantique, l'autre phonologique. Ce sont ces deux modalités qui permettent ensuite aux élèves de reconnaître, de comprendre et de produire le vocabulaire nouvellement appris.

Nous vous engageons donc vivement à ritualiser cette courte activité qui consiste à inviter tous les élèves à redire les mots nouveaux à haute voix, au cours de chaque séance, même si nous ne l'écrivons pas systématiquement dans le déroulé pour ne pas alourdir inutilement notre guide.

Ce mot n'est pas à retenir dans les modules suivants. Il permet de faire comprendre que les taupes ne vivent pas dans des maisons !

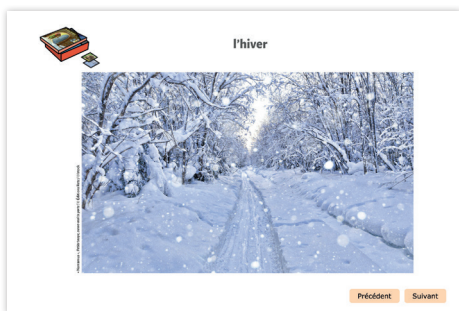
* Pour plus d'informations sur l'utilisation du CD-Rom, voir pp. 22-23.



- Cliquer sur « suivant » pour **afficher** la photo de la taupe et son image dans l'histoire. **Guider une comparaison très précise** des deux représentations (photo et dessin) en attirant l'attention des élèves sur toutes les caractéristiques : oreilles, yeux minuscules, pattes, doigts et griffes, fourrure, poils, museau, couleur, posture, « habillement »...



- Cliquer sur « suivant » pour **afficher** l'image de l'hiver.



Dire :

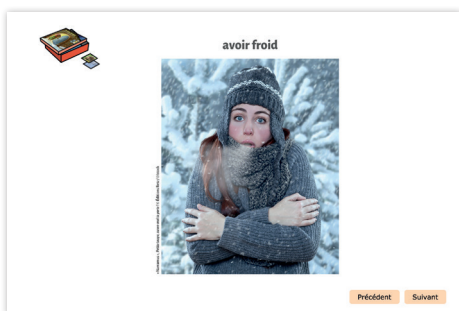
« Dans le premier épisode de l'histoire, la petite taupe est bien au chaud dans sa maison. Dehors, il fait froid. Brrrr... C'est l'hiver. Il y a beaucoup de neige. »

Cacher la photo et demander aux élèves :

« Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez la photo de l'hiver ? On vérifie ? »

Afficher de nouveau la photo de l'hiver et inviter les élèves à prononcer le mot.

- Cliquer sur « suivant » pour **afficher** l'image représentant l'expression « avoir froid ».



Dire :

« L'hiver, c'est la saison pendant laquelle il fait froid, il peut neiger... Quand on a froid, on grelotte (inviter les élèves à faire semblant de grelotter, de se frotter les bras pour se réchauffer), on met un bonnet, une écharpe, un manteau bien chaud... »

Cacher la photo et demander aux élèves :

« Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez la photo qui représente "avoir froid" ? On vérifie ? »

Afficher de nouveau la photo et inviter les élèves à prononcer l'expression.

Plusieurs recherches montrent que la capacité à se rappeler les mots enseignés (leur récupération en mémoire) est étroitement liée à la nature et à la qualité de leur encodage, c'est-à-dire la manière dont ils ont été enseignés et stockés. On ne peut, en effet, avoir accès à une information en mémoire qu'à partir des indices ou des liens sémantiques utilisés lors de son apprentissage (Chi & Koeske, 1983 ; Chi, Hutchinson & Robin, 1989). C'est pourquoi, pendant la phase d'enseignement, il est important de proposer aux jeunes élèves de multiples liens sémantiques qui relient un mot à plusieurs catégories : la taupe est un animal, elle a quatre pattes et des poils comme une souris mais pas comme une poule ; elle vit sous la terre comme les fourmis ; elle mange des vers de terre, des limaces et des insectes... La taupe a de tout petits yeux et voit très mal, mais elle entend et sent très bien avec son nez et avec ses doigts.

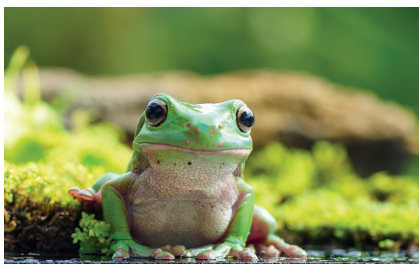


• **Procéder de la même manière** avec les autres images qui représentent :

♦ **la nuit** : « L'histoire de la petite taupe se passe pendant la nuit. La nuit, c'est quand le soleil s'est couché, qu'il n'éclaire plus, qu'il fait tout noir dehors, et qu'il est l'heure de dormir. »



♦ **une grenouille** : « Dans le premier épisode, la taupe va rencontrer une grenouille. Voici à quoi ressemble une grenouille dans la vraie vie. »
Insister sur ses différentes propriétés : couleur, pattes, yeux...



♦ **la grenouille de l'histoire** : « Dans notre histoire, la grenouille ressemble à ça. »
Rappeler les propriétés de l'animal, évoquées ci-dessus.



♦ **la grenouille de l'histoire associée à la photo de la « vraie » grenouille** : Inviter les élèves à **comparer** les deux représentations de la grenouille selon toutes les caractéristiques de l'animal : oreilles, pattes, doigts et bouche, museau, couleur, posture, « habillement »...

♦ **mouillé-e** : « Dans le premier épisode de l'histoire, la grenouille est toute *mouillée* parce qu'il neige dehors. Vous avez vu qu'en hiver, il peut tomber des flocons de neige et la neige, c'est comme la pluie, ça mouille. »



♦ **avoir l'air épuisé** : « La grenouille de l'histoire elle a *l'air épuisé*, ça veut dire qu'elle semble très très fatiguée. »



♦ **un canapé** : « Dans l'histoire, la grenouille va s'asseoir sur le canapé de la petite taupe. Un canapé, ça ressemble un peu à un fauteuil, mais c'est plus grand, on peut s'y asseoir à plusieurs, comme sur un banc ; un canapé a des coussins pour appuyer son dos. »



Il est intéressant de montrer, aux jeunes enfants, les animaux vivants. Nous vous conseillons donc de leur montrer des vidéos d'animaux en mouvement (en train de se déplacer, de boire, de manger, mais aussi de s'exprimer pour faire entendre leur cri...).

Il est fort probable que beaucoup d'élèves connaissent bien certains mots enseignés. Nous les avons choisis, avec les enseignants-concepteurs, en nous basant sur ceux qui, dans leur classe, étaient nouvellement arrivés en France.

- **Récapituler** en montrant une nouvelle fois les images et en invitant les élèves à les nommer.

Expliquer :

« Je vais afficher les images des expressions et des mots que vous venez d'apprendre. Mais attention ! Vous n'avez pas le droit de dire leur nom avant que je donne le signal. Quand je le donnerai, vous devrez tous dire le mot, ensemble, le plus doucement possible, en chuchotant. »

- **Présenter la boîte « mémoire des mots »** aux élèves. Leur expliquer qu'on y mettra les images de tous les mots nouveaux appris en travaillant sur l'album *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !*

Donner la carte « taupe » à un·e élève, lui demander de la nommer puis de la mettre dans la boîte. Procéder de la même manière avec toutes les autres cartes (sauf la taupinière utilisée en module 1 seulement).

Laisser la boîte en accès libre dans la classe pour que les élèves puissent jouer avec les cartes au moment de l'accueil ou des jeux libres : les nommer, les décrire, les trier, les classer...



2 Écouter, lire et raconter les trois premières doubles pages

- **Expliquer la démarche aux élèves :**

« Je vais lire le début de l'histoire *Petite taupe, ouvre-moi ta porte !*, mais je ne vais pas vous montrer l'image tout de suite parce que je suis sûr·e que vous pouvez la fabriquer vous-mêmes, en faisant apparaître dans votre tête les images de ce que je dis (je lis). C'est un peu comme si vous fabriquiez un dessin animé de l'histoire. Ensuite, je vous montrerai l'image de l'album et vous pourrez la comparer avec la vôtre. »

- **Afficher le texte de la première double page. Montrer et expliquer le pictogramme « l'enseignant·e lit » :**

« Cette image signifie que je vais lire le texte (les mots), en vous montrant ce que je lis. Vous devez bien écouter ce que je dis pour essayer d'imaginer ce qui se passe et fabriquer un dessin animé (ou une image) dans votre tête. »



Lire le texte en montrant clairement aux élèves ce qui est lu.



La plupart des enseignants-concepteurs ont affiché, sur un mur de la classe, les images des mots étudiés au fur et à mesure de l'avancée dans le scénario.

Ce support permet de désigner les mots pendant les narrations et d'organiser de petits jeux centrés sur le lexique (par exemple : « Montrez-moi tous les animaux... »).

Une enseignante a observé que ses élèves allaient très souvent pointer et nommer les images au moment de l'accueil ou des jeux libres.

« Si 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 » (Brigaudiot, 2000).

Ne pas voir les illustrations oblige les élèves à :

1. traiter l'écrit, les mots, les phrases, le texte ;
2. fabriquer un film (dynamique) dans leur tête qui intègre les représentations des différents personnages (en puisant dans leurs connaissances), des lieux, des déplacements, des actions...

C'est pourquoi, dans les séances, le texte et l'image ne sont jamais présentés en même temps.

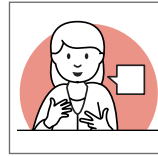
Les enseignants-concepteurs étaient sceptiques quant à la capacité des jeunes enfants à comprendre cette consigne. Nous l'avons donc fait précéder d'un jeu dans lequel nous avons demandé aux élèves de fabriquer, dans leur tête, l'image d'un paquet de bonbons qui était caché dans la boîte des doudous. Nous leur avons ensuite proposé d'aller chercher un bonbon. Que croyez-vous qu'il arriva ? Ils se sont précipités sur la boîte des doudous.

Cette activité est une bonne manière de travailler la compétence inscrite dans le programme « Comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu ».



- Cliquer sur « suivant » pour afficher le pictogramme « l'enseignant-e raconte ». **Expliquer :**

« Cette image signifie que je ne vais plus lire le texte (les mots), mais que je vais raconter l'histoire pour vous aider à fabriquer, encore mieux, l'image dans votre tête. »



Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, mimer, jouer sur l'intonation, ajouter des informations, expliciter l'implicite... Ceci leur permet de compléter l'image mentale qu'ils ont commencé à fabriquer.

- Puis afficher le pictogramme « les élèves prévoient l'image », représenté par un point d'interrogation. **Expliquer :**

« Chaque fois que vous verrez ce point d'interrogation, vous devrez vous demander ce qu'il va y avoir sur l'image qui illustre le texte. Qui veut raconter comment il ou elle imagine ce qu'on va voir sur l'image ? »

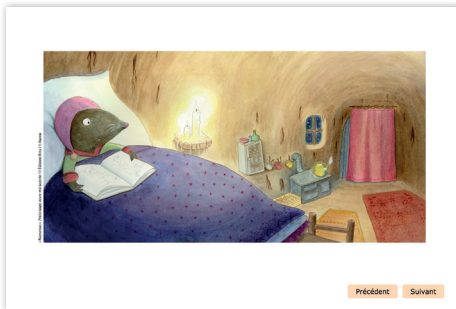
« On va voir la petite taupe dans sa maison qui a entendu un bruit à sa porte. »



Cette activité, qui consiste à exprimer ce qu'on s'attend à voir sur l'illustration, est une bonne manière de commencer à raconter le texte (sans le réciter par cœur). Elle permet aussi aux élèves de commencer à utiliser le lexique enseigné.

- Afficher la première double page sans texte. Laisser aux élèves le temps d'observer l'illustration, puis la leur faire **décrire** très précisément et **comparer** avec ce qu'ils ou elles avaient imaginé.

Les inciter à employer le vocabulaire enseigné : *taupe, nuit, hiver...*



Les enseignants-concepteurs ont observé que les élèves adorent cette activité d'anticipation de l'image. Nous ne l'avons pas proposée systématiquement au départ, mais leurs élèves étaient déçus de ne pas voir apparaître le point d'interrogation. Nous l'avons donc réintroduite partout.

- Cliquer sur « suivant » pour afficher la bulle de pensée de la taupe.

Expliquer :

« Quand les traits sont comme un nuage, cela signifie que le personnage pense dans sa tête, qu'il se dit quelque chose dans sa tête et donc que personne ne peut l'entendre. »

Puis les inviter à **se mettre à la place** de la taupe pour imaginer ce qu'elle croit, pense, ressent... Faire commenter l'attitude de la taupe et son expression pour susciter leur réflexion.

Écrire les propositions dans la bulle (il est possible de cliquer dans la bulle et de saisir directement le texte sur le fichier, ou bien d'imprimer cette page, de l'agrandir et d'écrire dans la bulle, ou encore simplement d'écrire les propositions des élèves au tableau).



Par exemple :

« Je sais pas qui c'est qui fait toc-toc-toc à ma porte, la nuit... »

« Ça fait trop peur ce bruit... »

« Qui vient chez moi à cette heure-ci ? »

