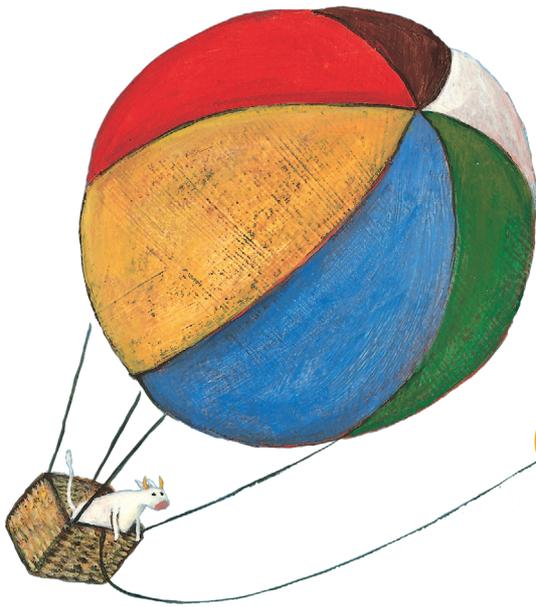


Sylvie Cèbe  
Roland Goigoux  
Cécile Massy

# Narramus

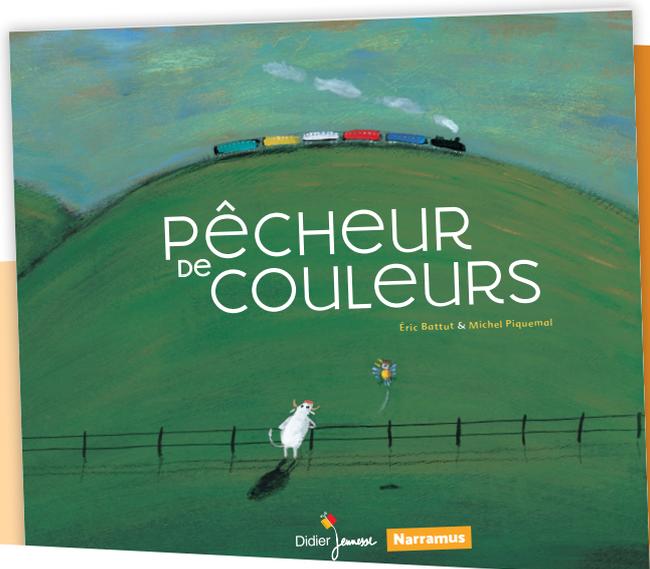
Apprendre à comprendre, à raconter  
et à lire à haute voix *Pêcheur de couleurs*

de Eric Battut et Michel Piquemal



CP  
Périodes 4 et 5

CE1  
Périodes 1 et 2



RETZ

editions-retz.com

## sommaire

Préambule **p. 5**

### Présentation de la démarche

Les fondements théoriques de *Narramus* **p. 7**

Le scénario *Pêcheur de couleurs* **p. 29**

### Scénario pédagogique

- Module 1A** • Découvrir les deux personnages et comprendre le rêve de l'héroïne **p. 35**
- Module 1B** • Apprendre à lire à haute voix le texte des pages 2 à 5 **p. 45**
- Module 2A** • Se mettre à la place du personnage principal **p. 55**
- Module 2B** • Apprendre à lire à haute voix le texte des pages 6 à 9 **p. 61**
- Module 3A** • Découvrir la suite de l'histoire **p. 69**
- Module 3B** • Apprendre à lire à haute voix le texte des pages 10 et 11 **p. 74**
- Module 4A** • Prévoir la suite de l'histoire **p. 81**
- Module 4B** • Apprendre à lire à haute voix le texte des pages 12 à 15 **p. 87**
- Module 5A** • Comprendre que le voyage est bientôt terminé **p. 94**
- Module 5B** • Apprendre à lire à haute voix le texte des pages 16 à 19 **p. 99**
- Module 6A** • Comprendre la chute de l'histoire **p. 106**
- Module 6B** • Apprendre à lire à haute voix le texte des pages 20 à 23 **p. 111**
- Module 7** • S'entraîner à lire et à raconter toute l'histoire **p. 118**
- Présentation des ressources numériques **p. 120**

## Remerciements

**L'auteur et les autrices tiennent à remercier très sincèrement :** Annick Dossat-Prévost, Marlène Malpertu et Hervé Baudonnat, enseignants-concepteurs. Il et elles remercient Anne-Sophie Plaze, CPC, pour ses suggestions sur la préparation de la lecture à haute voix d'un texte narratif.

Il et elles expriment aussi toute leur gratitude à Adeline Guérin, éditrice, pour sa confiance et l'aide qu'elle leur a constamment prodiguée.

### *Narramus : nous racontons.*

Nous avons choisi ce titre en latin pour marquer la parenté de notre outil didactique 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.

Le terme « application » désigne toutes les ressources numériques qui accompagnent cet ouvrage et qui sont disponibles sur le site [mes-ressources-pedagogiques.editions-retz.com](https://mes-ressources-pedagogiques.editions-retz.com) (voir pp. 30-31 et p. 120).

# Préambule

## Un *Narramus* augmenté

### Articuler sens et code

Ce volume de la collection *Narramus* est différent des ouvrages pour la maternelle ou le début de CP car, s'il poursuit les mêmes objectifs, il en ajoute deux nouveaux : apprendre à décoder et apprendre à lire à haute voix. Destiné aux enseignant-es de cours préparatoire et de cours élémentaire qui accueillent des élèves non autonomes en lecture, il peut être utilisé à partir de la quatrième période de l'année de CP (c'est-à-dire après les vacances d'hiver) ou au début du CE1.

Il ne se substitue pas au manuel de lecture mais le complète si celui-ci ne propose pas d'enseignement explicite de la compréhension ou s'il réduit la lecture à haute voix à un nombre de mots correctement lus par minute. Comme Pennac<sup>1</sup> (1992), nous œuvrons pour que les enseignant-es soient des conteurs, pas seulement des comptables.

Une lecture à haute voix ne peut être expressive que si les élèves ont appris à décoder le texte et s'ils-elles l'ont parfaitement compris. Avec *Narramus*, les professeur-es viseront ces deux objectifs en commençant par le second. Les élèves apprendront à décoder des énoncés dont ils-elles connaîtront déjà le sens. Ils-elles s'exerceront à déchiffrer des textes que leur professeur-e leur aura lus et qu'ils-elles auront appris à comprendre, à reformuler et à raconter. L'entraînement à la lecture à haute voix contribuera finalement à l'automatisation du décodage grâce aux lectures réitérées et à une compréhension fine du texte.

En d'autres termes, nous proposons d'articuler les enseignements du code et du sens comme le suggère le programme d'enseignement en vigueur : « Dès le CP et tout au long du cycle, l'enseignement de la lecture doit comporter trois entrées qui se complètent :

- l'apprentissage puis l'automatisation du décodage ;
- la lecture à voix haute ;
- la compréhension de textes dans toutes les disciplines » (Programme de français au cycle 2, BOEN du 31/10/2024, p. 3).

De multiples études (Cervetti *et al.*, 2020 ; Petscher *et al.*, 2020 ; Paris, 2005) montrent que les élèves de milieux populaires sont pénalisés si leurs enseignant-es attendent qu'ils et elles maîtrisent le déchiffrage pour enseigner la compréhension et du vocabulaire de l'écrit.

### Lire à haute voix de manière fluide et expressive

Notre objectif est qu'au terme d'un travail de 4 à 6 semaines tous les élèves soient capables de lire à haute voix, de manière expressive, l'album *Pêcheur de couleurs*. Ceci suppose que le vocabulaire soit connu, que le décodage des mots écrits soit fluide mais aussi que le récit soit bien compris.

Pour y parvenir, l'enseignement est découpé en six modules qui comportent chacun deux parties :

1. la partie A, semblable aux autres opus de la collection *Narramus*, vise à apprendre à comprendre et à raconter l'histoire *Pêcheur de couleurs* ;
2. la partie B est consacrée à l'apprentissage de la lecture à haute voix de ce même album. Elle ne peut pas être utilisée seule puisque la lecture expressive exige une compréhension fine du récit et de son vocabulaire, assurée par la partie A.

La partie B constitue la principale originalité de ce volume. Après avoir appris à comprendre et à raconter un épisode de l'histoire, les élèves préparent sa lecture à haute voix en deux temps :

1. Ils et elles apprennent d'abord à décoder tous les mots du texte avec l'aide de l'enseignant-e qui guide, au terme d'une démarche analytique, la découverte de nouvelles correspondances graphophonémiques. Ils et elles s'entraînent ensuite à déchiffrer les phrases une à une pour rendre fluide l'oralisation.
2. Dans un second temps, leur attention est centrée sur la prosodie, c'est-à-dire sur les modulations de la voix qui donnent une coloration affective au récit et facilitent la compréhension par l'auditeur. Les élèves se préparent à respecter la syntaxe, la ponctuation et les liaisons, puis à réguler les pauses et les respirations (c'est-à-dire le phrasé). Ils s'exercent ensuite à varier l'intonation, l'intensité et le rythme de leur voix (c'est-à-dire l'expressivité) pour communiquer les intentions et les émotions des personnages et du narrateur.

<sup>1</sup> Les références bibliographiques sont disponibles dans les ressources numériques.



# Les fondements théoriques de *Narramus*

## Compenser les inégalités sociales

Notre scénario pédagogique propose une manière d'enseigner le langage écrit et oral assez éloignée des pratiques pédagogiques habituelles. 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 : **apprendre à raconter**. Tous les apprentissages visés dans la partie A des modules de *Narramus Pêcheur de couleurs* 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 et toutes soient capables de raconter seul-es, à leurs camarades puis à leur famille, l'histoire étudiée en classe.

Il est indispensable que l'enseignement de la compréhension au cycle 2 repose pour partie sur des textes lus par l'adulte, sans attendre que les élèves maîtrisent le décodage. Les résultats de notre étude *Lire-Écrire au cours préparatoire* (Goigoux, dir., 2016), repris par le MEN-JS (2018), justifient cette exigence. En effet, nous avons montré qu'au début du CP la performance des élèves 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 performance 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 le niveau de conscience phonologique au début du CP. Si l'on ajoute 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), on mesure l'importance de ce qui se joue au début du cycle 2.

Nous avons aussi évalué la contribution de *Narramus* à la **réduction des inégalités sociales d'apprentissage**. Une étude menée en 2018 dans 46 classes de grande section (Roux-Baron, 2019) a établi qu'un enseignement réalisé avec *Narramus* pendant deux années consécutives (deux fois 3 scénarios de 4 semaines) **permet de réduire les écarts entre des élèves de milieux sociaux contrastés** (élèves scolarisés en REP *versus* élèves résidant dans des quartiers favorisés). Les différences sont significatives pour les trois dimensions testées : lexique, compréhension et rappel de récit. Les performances des élèves de REP ayant bénéficié de *Narramus* étaient beaucoup plus proches de celles des élèves de milieux favorisés que de celles d'élèves de même milieu n'en ayant pas bénéficié.

La grande majorité des professeur-es des écoles est persuadée de l'**importance d'un enseignement précoce de la compréhension de textes**, conscient-e que celle-ci exerce une forte influence sur le développement du langage oral et écrit et sur la réussite scolaire ultérieure. Ceux et celles qui travaillent avec des élèves de condition sociale modeste en sont d'autant plus convaincu-es qu'ils ou elles savent que beaucoup ne profitent 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 maître-sses se disent souvent démuni-es pour passer à l'action, et ce pour deux raisons : ils et elles ignorent quelles sont les compétences spécifiques qu'il convient d'enseigner aux élèves de cycle 2 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.

Enfin, on a régulièrement prouvé que l'**entraînement à la lecture à haute voix**, dans l'ensemble de ses composantes (automatisation des procédures de décodage, précision et prosodie), **participe à améliorer la compréhension des textes** et, en cela, **contribue à réduire les inégalités** (Kim *et al.*, 2021).

## Viser l'amélioration du langage d'évocation

Au cycle 2, il est souhaitable de poursuivre le travail engagé au cycle 1 afin de conduire les élèves 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 appelé « langage d'évocation » est un langage décontextualisé. Il permet à l'enfant d'utiliser le langage pour parler de choses qui ne sont pas présentes ici et maintenant ou de relater des événements ou des expériences passées. Il relève donc d'un apprentissage explicite que *Narramus* permet d'orchestrer : 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, projets de classe...). **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 ans. Pour atteindre la maîtrise langagière souhaitée, nous proposons d'apprendre aux élèves à raconter en passant progressivement d'interactions collectives à des conduites langagières individuelles, soutenues par la ou le professeur-e, puis progressivement autonomes. En accédant ainsi à un discours monogéré, 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-e, sans interaction avec un-e destinataire absent-e qui ne dispose pas des mêmes connaissances et des mêmes données contextuelles que celui ou celle 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. Les enseignant-es de CP qui ont mis en place *Narramus* dans leur classe sont unanimes sur ce point : la qualité des productions écrites de leurs élèves s'en trouve améliorée. Elle l'est parce que les enfants ont développé les compétences qui leur permettent de passer des idées qu'ils et elles veulent exprimer à leur mise en mots dans un énoncé oral qu'ils et elles apprennent à transcrire.

## Comprendre, décoder et lire à haute voix

Les activités que nous proposons permettent l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elles s'accompagnent d'activités de reformulation qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales dans des domaines variés. Cette articulation est prescrite par le programme du cycle 2. « C'est en effet l'accès à la compréhension des textes de tout type qui confère du sens à l'apprentissage de la lecture et la pratique de la lecture à voix haute qui, outre son effet sur l'automatisation, construit et révèle la juste compréhension des textes. » (Programme de français du cycle 2, BOEN du 31/10/2024, p. 3).

Comme le préconisent les auteurs du programme, nous mettons tout en oeuvre pour que les processus et les compétences permettant la compréhension soient « travaillés à de multiples occasions », mais toujours « dans le cadre d'un enseignement explicite, structuré et progressif. [...] Cinq activités langagières permettent de les édifier : comprendre un énoncé oral, parler en continu, parler en interaction, écrire et lire » (*idem*, p. 2). Nous proposons aussi de recourir à la lecture à voix haute conformément aux recommandations du programme qui insiste sur l'importance, pour les enseignants, d'accompagner les élèves dans le développement d'une « lecture expressive ». « Au fil de ses progrès, tout au long du cycle, l'élève lit quotidiennement des textes à voix haute et cette tâche, qui procède par le repérage de la ponctuation et des groupes de sens, construit et traduit également sa compréhension des textes (*idem*, p. 4). L'acquisition de cette compétence, amorcée dès le CP (*idem*, p. 5), est attendue à la fin du CE1 (*idem*, p. 6). »

Le programme précise que « les supports dédiés aux activités de décodage doivent, dans un premier temps, être distincts de ceux consacrés à l'acquisition des stratégies de compréhension. Il importe que, tout au long du cycle 2, le professeur consacre des séances quotidiennes à la compréhension de textes plus denses, plus longs et complexes que ceux que l'élève est en mesure de lire par lui-même » (idem, p.4). Les opus *Narramus* pour les classes de GS-CP (*Le jour où Loup Gris est devenu bleu*, *La chèvre biscornue*, *Les deniers de Compère Lapin*) répondent à cette exigence, offrant ainsi une ressource précieuse pour les enseignants de CP, notamment en périodes 1 et 2.

*Pêcheur de couleurs*, conçu pour une mise en œuvre dès la période 4 du CP ou en périodes 1 et 2 de CE1, offre une traduction concrète des dernières avancées de la recherche. Il s'aligne sur les objectifs du programme, puisqu'il vise à permettre à chaque élève de CP de :

- «– Lire après préparation un texte adapté (...).
- Identifier les marques de ponctuation et les prendre en compte sur un texte préparé.
- Amorcer une lecture expressive. » (idem, p. 5)

Les exemples de réussite correspondent aux observations que nous avons faites chez les élèves qui ont testé le scénario pédagogique. « Après préparation, ils repèrent les groupes de mots qui doivent être lus ensemble en s'appuyant sur le sens et la chaîne d'accord ; ils en tiennent compte dans leur lecture à voix haute. Après préparation, ils modifient leur voix pour faire parler tel ou tel personnage. » (idem, p. 5).

Le programme précise que, à la fin du CE1, les élèves devraient être capables de « lire des textes narratifs en respectant tous les signes de ponctuation et les groupes de souffle, de manière expressive » (idem, p. 6). Les activités proposées dans les modules B de *Narramus* visent précisément le développement de ces habiletés, répondant ainsi aux attentes définies par le programme :

- «– L'élève s'entraîne à la lecture à voix haute dans des séances spécifiques : il repère la ponctuation et les groupes de mots qui doivent être lus ensemble (groupes de souffle respectant l'unité de sens).
- Il lit après préparation un texte simple en réalisant les pauses adéquates et en adoptant le ton et le rythme appropriés au sens du texte.
- Il lit un texte en modifiant sa voix et sa cadence, en fonction du sens. » (idem, p. 6)

## Les cibles de l'enseignement

Dans le rapport publié en 2011, les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale observaient que, si la plupart des enseignant-es de maternelle proposaient bien des « lectures offertes » à leurs élèves, rares étaient ceux et celles qui « organisaient des séances de travail explicitement dévolues à la compréhension des textes entendus » (p. 131). En 2016, la recherche Lire-Écrire dressait sensiblement le même constat pour le cours préparatoire : le temps alloué à la compréhension est faible au regard des autres compétences du *Lire-Écrire*. Au premier trimestre, il n'occupe, en moyenne, que 11 % du temps d'enseignement, 17,1 % au deuxième et 18,4 % au troisième.

Ces constats permettent de soutenir que les connaissances et les compétences qui sous-tendent la compréhension de textes écrits constituent, encore aujourd'hui, le maillon faible de l'enseignement de la lecture. Dès lors, on comprend mieux pourquoi bon nombre d'élèves, et tout particulièrement ceux issus de milieux modestes, souffrent à terme de ce déficit d'enseignement (Dickinson *et al.*, 2019). Aussi souscrivons-nous aux deux recommandations formulées par les inspecteurs généraux quand ils écrivent : « 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 » (p. 131).

Pour la première recommandation portant sur les cibles de l'enseignement, nous retenons cinq ensembles de compétences qui font aujourd'hui l'objet d'un consensus scientifique international.



Touchant la question du « comment », nous optons pour une approche intégrative puisque toutes ces compétences sont longuement travaillées, simultanément et en interaction. Nous nous démarquons donc des approches modulaires basées sur des exercices décontextualisés et construits autour de blocs de compétences travaillés séparément (par exemple, un module sur les inférences, un module sur les connecteurs, etc.). Notre option est validée par des méta-analyses récentes (Catts, 2021 ; Cervetti *et al.*, 2020 ; Connor *et al.*, 2018 ; Hwang *et al.*, 2021 ; Pearson *et al.*, 2020) qui concluent que les interventions langagières intégrant plusieurs composants ont tendance à être plus efficaces pour améliorer la compréhension de textes entendus ou lus. Plusieurs études montrent aussi que le fait d'offrir aux jeunes élèves des occasions de participer à des échanges centrés sur l'étude d'albums dirigés par l'enseignant-e et la réalisation d'activités cognitives de haut niveau favorisent le développement du langage oral et la compréhension de l'écrit chez les jeunes élèves (Cabell *et al.*, 2015 ; Petscher *et al.*, 2020 ; Wasik & Hindman, 2020). D'où notre choix d'organiser entièrement notre enseignement autour d'un album de la littérature de jeunesse : *Pêcheur de couleurs*.

Après avoir brièvement présenté chacune de nos cibles, nous décrirons et justifierons les tâches et les activités que nous avons imaginées pour les atteindre, en indiquant 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 mette en relation les énoncés entendus. Il ou elle construit ainsi une représentation mentale au terme d'un processus itératif d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes. C'est pourquoi notre scénario didactique aide les élèves à construire pas à pas cette représentation. Nous appelons « fabriquer un dessin animé » ou « prévoir l'illustration » cette activité de construction d'une représentation mentale verbalisable. De nombreuses tâches de mise en scène (marionnettes, jeu dramatique, théâtre, etc.) et de reformulation permettent aux élèves de restituer les idées du texte avec leurs propres moyens, verbaux ou corporels.

Nous aidons aussi les élèves à mémoriser les informations en les incitant à élaborer leurs propres représentations des situations évoquées par le texte. Pour cela, nous introduisons toujours le récit (lu puis raconté) avant de présenter l'illustration. On a, en effet, montré que si texte et image sont présentés simultanément, l'attention des enfants est plus captivée par l'information visuellement attractive que par l'information linguistique importante sur le plan sémantique (Evans & Saint-Aubin, 2005 ; Justice *et al.*, 2008 ; Piasta *et al.*, 2012). « 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).



1. Les compétences narratives en réception
2. Les compétences narratives en production
3. Les compétences lexicales et syntaxiques
4. Les compétences inférentielles
5. Les compétences de lecture à haute voix

Dans notre scénario, la présentation orale du texte est par conséquent toujours dissociée de son illustration. Être, dans un premier temps, privés d'image 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 deuxième temps, les images que l'on apprend à observer et à décrire servent de support à la mémoire et facilitent le rappel du récit. Le travail spécifique sur la lecture du texte écrit apporte, dans un troisième temps, une aide supplémentaire sur ces deux versants.

## 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 et elles vont entendre la lecture d'un extrait de texte, 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 une image ou en un dessin animé. Après avoir lu puis raconté l'épisode, actions représentées par les pictogrammes ci-contre, vous verrez apparaître un point d'interrogation.

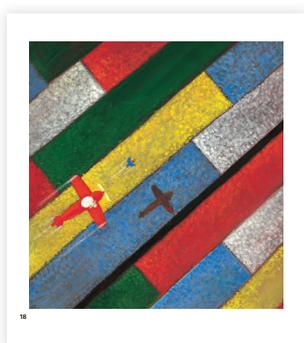


Ce pictogramme signale aux élèves qu'ils et elles disposent de quelques instants pour imaginer à quoi devrait ressembler l'illustration qui correspond au texte lu et raconté et comment ils et elles pourraient la décrire oralement. Vous procéderez ensuite à une mise en commun des représentations enfantines. Cette activité est une bonne manière, pour eux et elles, de commencer à reformuler l'histoire, à la raconter avec leurs propres mots :

« On va voir Dandine couchée dans le sable parce qu'elle est fatiguée d'avoir marché trop longtemps. »

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

L'illustration sera ensuite affichée pour que les élèves confirment ou corrigent leurs prévisions. Ils-elles seront invité-es à la décrire (une bonne manière de leur faire réutiliser le vocabulaire enseigné), 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 donne pas ? En passe-t-elle sous silence ?



Prenons un exemple à la fin de l'histoire *Pêcheur de couleurs* dont voici le texte : « Mais avant de s'en retourner, Martin avait une surprise, une surprise pour Dandine, un beau spectacle à lui montrer... Jaune, bleu, rouge, noir, vert et blanc, les fleurs des prés, les fleurs des champs forment un grand damier coloré. »

Après la lecture de cet extrait, les élèves prévoient que sur l'illustration va figurer Dandine, heureuse au milieu d'un champ de fleurs multicolores. Quand l'image apparaît, ils et elles sont surpris-es de la découvrir installée sur la carlingue d'un avion guidé par Martin.

### 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. Vous commencerez toujours par faire entendre l'extrait du texte lu par une comédienne sans que les élèves aient le texte sous les yeux. Puis, très souvent, nous vous inviterons à raconter 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 de vos élèves, à recourir aux tournures syntaxiques de l'oral, à remplir tous les blancs laissés par l'auteur en ajoutant des énoncés (pour expliciter l'implicite), à ménager des pauses et des silences aux moments clés, à bruiser, à mimer, à jouer sur les intonations et à alterner les voix pour aider les élèves à identifier les personnages, leurs intentions et leurs émotions.

Cette activité de narration, menée juste après la lecture, permet aux élèves d'enrichir la qualité de leur compréhension. Ils et elles apprennent aussi 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 et que vous utilisiez à bon escient les verbes « lire » et « raconter » associés à deux pictogrammes différents. Pour éviter que les élèves confondent les deux activités (narration vs récitation), 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 *Pêcheur de couleurs*. Au fil des modules, vous utiliserez différents supports : parfois les illustrations, parfois une maquette et des figurines, parfois rien du tout.

#### 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.



### Apprendre aux élèves à lier les événements et à comprendre leur enchaînement pour mieux les mémoriser

Pour pouvoir raconter l'histoire tous seuls, les élèves doivent apprendre à faire des liens entre les différents événements et moments de l'histoire. Ajoutons qu'une fois que les enfants ont extrait la structure des premiers épisodes, avec l'aide de l'enseignant-e, ils et elles sont davantage capables de prévoir la suite. C'est ainsi que, dans *Pêcheur de couleurs*, ils et elles vont très vite comprendre que le détail remarqué par Dandine dans le pays qu'elle visite (et admire) offre une indication précieuse sur sa future destination : un rond de lune annonce un pays blanc, un coin de ciel bleu, un pays bleu... Aussi, quand l'auteur se joue un peu d'eux et « oublie » de leur donner l'indice qu'ils-elles attendent, les élèves sont un peu déçus-es.

#### dans le programme

La compréhension est la finalité de l'apprentissage de la lecture. Si l'automatisation du déchiffrage en est la condition quand l'élève lit un texte, elle requiert la maîtrise de stratégies de compréhension qui prennent appui sur des compétences langagières solides (comprendre le vocabulaire, la syntaxe et les usages de la langue) qui se forment à l'oral, mais aussi grâce à l'exposition régulière aux textes. C'est la raison pour laquelle il importe que, tout au long du cycle 2, le professeur consacre des séances quotidiennes à la compréhension de textes issus de tous les domaines disciplinaires, plus denses, plus longs et complexes que ceux que l'élève est en mesure de lire par lui-même. Progressivement, à partir de la 3<sup>e</sup> période de CP, les élèves sont amenés à acquérir et automatiser ces stratégies de compréhension à partir de textes qu'ils auront eux-mêmes décodés.

Ces lectures, intensives au début et prolongées tout au long du cycle, sont indispensables pour faire acquérir les compétences culturelles et personnelles qui doivent être mobilisées par chaque élève.

Programme de français du cycle 2, BO du 31/10/2024, 2024, p. 4.

## Cible n° 2 : les compétences narratives en production



1. Les compétences narratives en réception
2. Les compétences narratives en production
3. Les compétences lexicales et syntaxiques
4. Les compétences inférentielles
5. Les compétences de lecture à haute voix

Bien qu'une représentation mentale précise ainsi qu'une bonne mémoire des événements et de leur enchaînement logique sont nécessaires pour raconter l'histoire, elles ne garantissent pas que tous les élèves seront capables de réussir cette narration. Cette dernière suppose, en effet, la maîtrise d'une compétence langagière spécifique que l'école a pour objectif de développer : le langage d'évocation.

### 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 que nous proposons oriente et donne une finalité à la tâche d'écoute de la lecture oralisée. Elle lui donne un but intégrateur – facilement repérable par les élèves – puisqu'elle les oblige à « prendre ensemble » et à réunir toutes les idées du texte pour pouvoir raconter, sans aide, l'histoire étudiée. Grâce à elle, ils et elles 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 événements, reprises anaphoriques, etc.). Cette activité 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 & 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. 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 cour ou dans la salle de jeux : déplacement de figurines sur des maquettes, jeu dramatique, mime, théâtre... Ces activités sont 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 (Kaschak, Connor & Dombek, 2017 ; Kim & Bacos, 2020 ; Wall *et al.*, 2021), le langage (Davis & Yee, 2021), la résolution de problèmes... (pour une synthèse, voir Bara & 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 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 et elles vont étudier une histoire qui s'appelle *Pêcheur de couleurs*. Vous ajouterez qu'ils et elles vont travailler lentement pour bien la comprendre et être capables de la raconter du début à la fin, tous seuls, à leurs parents et à leur entourage.

### *Demander à un-e seul-e élève de raconter et aux autres de compléter ou de corriger le rappel*

Nos observations en classe nous ont appris que rares sont les enseignant-es qui apprennent à leurs élèves à raconter une histoire. Dans la plupart des classes de ceux et celles qui le font, on observe que, le plus souvent, un ou une élève commence à relater une idée puis un deuxième prend le relais et relate l'information suivante, un troisième une autre et ainsi de suite jusqu'à la fin du texte. Ils et elles travaillent de proche en proche mais aucun-e n'a en charge la cohérence et la globalité du récit. Si, au terme de l'activité, l'histoire a été collectivement reconstituée, les évaluations que nous avons menées nous permettent de conclure que peu d'élèves sont effectivement capables de la raconter seul-es du début à la fin, sans oublier d'informations importantes.

Avec *Narramus*, vous proposerez régulièrement la même tâche : à la fin de chaque module A, un-e seul-e élève sera invité-e à raconter 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.

Dans les ressources numériques, 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 ».

Les enseignants-concepteurs ont observé qu'au début, certains enfants avaient du mal à ne pas intervenir immédiatement lorsque le rappel produit était imparfait. Les maître-ses observent néanmoins que, progressivement, les élèves parviennent à attendre leur tour pour compléter ou corriger la proposition de leur camarade, en grande partie parce qu'ils et elles apprécient beaucoup de ne pas être interrompu-es et remplacé-es à la première hésitation quand ils et elles sont eux-mêmes et elles-mêmes narrateurs et narratrices. Aussi vous conseillent-ils d'expliquer clairement cette modalité aux élèves et de la faire appliquer très rigoureusement.

### *La maquette et les figurines*

Très vite, vous proposerez une maquette et des figurines aux élèves pour qu'ils et elles puissent s'entraîner à raconter l'histoire soit avec vous, soit seul-es ou à plusieurs. Et c'est avec une reproduction miniature de ce matériel qu'ils et elles rentreront chez eux raconter l'histoire. Plusieurs auteurs (Berenhaus *et al.*, 2015 ; Glenberg, 2011 ; Noice & 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

Pour conclure les modules, vous proposerez aux élèves de jouer l'épisode étudié. Pour cela, vous confierez un « collier » (figurant un personnage) aux élèves volontaires 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 l'histoire (tous les épisodes).

Ces activités de rappel de récit participent au développement du lexique et de la syntaxe puisqu'elles obligent leur réemploi.



### dans le programme

L'enseignement de l'oral revêt (...) des enjeux cognitifs, sociaux et scolaires. Son objectif est de permettre à chaque élève de comprendre et de produire des discours variés, adaptés et compréhensibles, et ainsi de conquérir un langage plus élaboré.

La compétence orale se forge grâce à trois activités langagières qui doivent être pratiquées de façon équilibrée : comprendre un énoncé oral, parler en interaction et parler en continu. Ces activités sont complémentaires : l'écoute peut ainsi nourrir la langue de l'élève et entraîner une activité de réinvestissement de mots, de tournures, d'expressions entendues et comprises.

Les compétences acquises en matière de langage oral, tant sur le plan de l'expression que de la compréhension, sont par ailleurs essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré.

À la fin du CP, l'élève doit être capable de :

- Comprendre un message entendu de quelques minutes et mémoriser quelques informations importantes.
- Mener une brève production orale pour rapporter, raconter, décrire ou expliquer, en utilisant quelques organisateurs du discours et en mobilisant le lexique appris.
- S'écouter pour progresser et proposer des reformulations.
- Oraliser un texte mémorisé ou préparé en tenant compte de son auditoire.

À la fin du CE1, il doit être capable de :

- Maintenir une attention active pendant quelques minutes pour repérer, mémoriser, classer ou ordonner les informations importantes entendues à l'oral.
- Utiliser à l'oral l'ensemble des temps verbaux pour raconter, décrire, expliquer, comparer ou exposer.
- Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours.
- Respecter le propos au cours des échanges au sein d'un groupe.

Programme de français du cycle 2, *BOEN* du 31/10/2024, pp. 13-14.

### Cible n°3 : les compétences lexicales et syntaxiques



1. Les compétences narratives en réception
2. Les compétences narratives en production
3. Les compétences lexicales et syntaxiques
4. Les compétences inférentielles
5. Les compétences de lecture à haute voix

Quand, lors des stages de formation continue, nous demandons aux enseignant-es

d'expliquer pourquoi leurs élèves peinent à comprendre les textes, la méconnaissance du vocabulaire arrive toujours en tête de liste. Leur constat est confirmé par de multiples études prouvant qu'il existe une forte relation entre la maîtrise d'un lexique riche et structuré et la qualité de la compréhension, orale comme écrite (Florit *et al.*, 2014 ; Kendeou *et al.*, 2007 ; Nation, 2009 ; Petscher *et al.*, 2018 ; Perfetti & Stafura, 2014 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Stahl & Nagy, 2006 ; Suggate *et al.*, 2018).

On a aussi montré que plus les enfants connaissent de mots plus ils-elles apprennent de nouveaux mots et de nouvelles expressions en contexte de lecture et mieux ils-elles comprennent (Anderson & Nagy, 1993). À l'inverse, ceux et celles qui possèdent peu de vocabulaire comprennent moins bien le texte, mémorisent moins le sens des mots inconnus qui s'y trouvent et comprennent moins les expressions (Blewitt *et al.*, 2009; Cain & Oakhill, 2011).

Dans *Narramus*, l'enseignement du lexique constitue une cible importante et repose sur une étude longue des expressions et mots présents dans le texte étudié. Les résultats de plusieurs études justifient notre choix : les uns montrent que les albums incluent deux à trois fois plus de mots peu courants que les conversations auxquelles participent les enfants, à la maison comme à l'école (Massaro, 2015; Nagy & Townsend, 2012; Sénéchal, 2000); les autres que l'apprentissage d'un mot est plus facile quand il est présenté dans un contexte significatif, la probabilité de le mémoriser augmentant avec le nombre de rencontres (Damhuis, Segers & Verhoeven, 2015; Dickinson *et al.*, 2019; Nagy *et al.*, 1985; Snow, 1991); d'autres encore que les expressions et les mots nouveaux sont souvent représentés dans l'illustration qui aide à déterminer le sens et à le fixer en mémoire (Ganea, Pickard & DeLoache, 2008).

Mais si la multiplication des occasions de lectures entendues permet bien d'augmenter la probabilité que les enfants rencontrent des mots inconnus d'eux, rien ne garantit qu'ils profitent de l'occasion pour en apprendre le sens. La méta-analyse menée par Flack et ses collaborateurs (2018) permet sans doute d'expliquer ce résultat. Elle fait apparaître que, sans aide et sans enseignement spécifique, « les enfants sont capables de comprendre un peu moins de la moitié des mots inconnus présents dans le texte qu'on leur lit » (p. 17). Ils observent aussi que le style d'enseignement employé par l'adulte, *via* l'utilisation de plusieurs techniques dialogiques différentes – par exemple, expliquer le vocabulaire dans une langue adaptée avant ou pendant la lecture, pointer l'image qui représente le mot, le faire répéter – influe sur la quantité de mots mémorisés par les élèves.

La méta-analyse de Snell, Hindman et Wasik (2015) nous apprend que les élèves dont le niveau est le plus faible au départ ont besoin de plus d'activités et d'interactions pour intégrer le vocabulaire nouveau. On a aussi mis en évidence que l'enseignement est plus efficace s'il est distribué sur plusieurs semaines (Beck, Perfetti & McKeown, 1982; Graves & Fitzgerald, 2006) et qu'il s'inscrit dans des activités portant sur la lecture de textes suffisamment complexes (Corrigan, 2011; Wasik & Bond, 2001). De leur côté, Anderson et Nagy (1993) invitent les professeur-es à chercher à développer chez les élèves une « conscience des mots » qui, selon eux, se construirait « à travers des activités bien conçues suscitant la curiosité et l'intérêt pour l'étude du vocabulaire » (p. 9).

On comprend pourquoi *Narramus Pêcheur de couleurs* propose de multiples activités visant à :

- enseigner le sens des mots et des expressions,
- apprendre aux élèves comment les mettre en mémoire,
- les ranger dans plusieurs catégories différentes,
- les réviser et les réemployer très régulièrement.

Pour les concevoir, nous nous sommes appuyés sur la littérature scientifique portant sur les caractéristiques des pratiques pédagogiques et didactiques qui produisent des effets durables. Les études permettent de soutenir que les enseignant-es efficaces sont ceux et celles qui s'attachent à :

- analyser les textes a priori pour déterminer les mots qui risquent d'être méconnus des élèves pour leur allouer un temps d'enseignement plus conséquent (Feldman & Kinsella, 2005);
- enseigner le vocabulaire avant la lecture du texte (Alamri & Rogers, 2018; Wright & Cervetti, 2017);
- proposer de nombreuses activités de lecture et de relecture des albums (Swanborn & de Glopper, 1999);
- mener de multiples activités de rappel de récit pour favoriser le réemploi des mots et expressions (Baker *et al.*, 1995).

Ces enseignant-es :

- 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 & Fairbanks, 1986) ;
- allouent des temps significatifs aux activités explicitement centrées sur la mise en mémoire des mots et de leur explication (Archer & Gleason, 2002) ;
- offrent différents modes de représentation d'un même mot (mot écrit, oral, dessin, geste, vidéo...) pour soutenir son encodage et son stockage et permettre aux élèves de construire une représentation de qualité (Wammes *et al.*, 2019 ; Wasik *et al.*, 2006 ; Wright & Cervetti, 2017) ;
- intègrent systématiquement des activités de prononciation des mots nouveaux (Rosenthal & Ehri, 2011) ;
- enrichissent l'encodage par une réalisation motrice qui incarne le souvenir dans une action, un geste (Toumpaniari *et al.*, 2015) ;
- font associer le vocabulaire à retenir avec des connaissances plus personnelles épisodiques de l'enfant (Eustache & Desgranges, 2012) ;
- proposent de nombreuses activités de récupération en mémoire (révision, quizz, dénomination rapide, devinettes, jeux de cartes...) pour consolider les apprentissages (Baker *et al.*, 1995 ; Eustache & Desgranges, 2012 ; Robbins & Ehri, 1994) ;
- gardent une trace de l'enseignement : les mots, les expressions, leurs définitions, leurs illustrations sont affichés (McKeown & 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 tous ces « ingrédients » que nous avons scénarisés dans le contexte de l'école française pour proposer un ensemble de tâches utiles et utilisables.

## Concrètement, dans *Narramus...*

### **Expliquer 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 et elles ignorent le sens d'un trop grand nombre de mots ou d'expressions. Pour mener ces activités, nous vous proposons des supports adaptés aux capacités de compréhension des élèves et tout particulièrement de ceux et celles qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Tous les termes possiblement inconnus de plusieurs élèves sont représentés par une photo, une animation, une vidéo...

### **Ne pas oublier l'explication des expressions**

Nous vous proposons de ne pas limiter votre enseignement à l'explication des mots mais d'y ajouter celle des expressions dont le sens fait souvent défaut aux élèves les moins performant-es comme le montre l'étude déjà ancienne menée par Cain, Oakhill et Lemmon (2005).

Dans *Pêcheur de couleurs*, les élèves vont donc apprendre la signification de plusieurs expressions : *ne pas pouvoir se priver de quelque chose, voler à tire-d'aile, le monde de la nuit, un rond de lune, pleuvoir à gros flocons, ne pas en croire ses yeux, savoir les secrets du chemin, le bleu est à la fête, avoir de la couleur plein les yeux.*

### **Multiplier les liens sémantiques**

Perfetti (2007) invite à distinguer deux dimensions qui doivent, l'une comme l'autre, être travaillées : l'étendue du lexique (le nombre de mots connus<sup>1</sup> par l'enfant) et sa qualité (le nombre d'informations associées à chaque mot dans la base de connaissances<sup>2</sup>). 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 ils ont été enseignés, appris et stockés. On ne peut avoir accès à une information qu'à partir des indices ou des liens sémantiques utilisés lors de son apprentissage (Chi, Hutchinson & Robin, 1989). Il ne suffit donc pas de montrer une image et de la nommer, il faut aussi l'expliquer en proposant aux 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. Par exemple : les vaches sont des animaux, des mammifères herbivores : elles ne mangent que de l'herbe. Elles pèsent entre 500 et 900 kg. Leur pelage peut être marron, crème, tacheté, blanc et noir. Elles sont élevées pour leur viande et pour leur lait. Leurs petits s'appellent les veaux et le mâle s'appelle le taureau. En moyenne, la vache marche et broute 8 heures par jour ; elle rumine l'herbe dans un état de somnolence 8 autres heures et elle se repose les 8 heures restantes. La vache meugle. Nous vous invitons à procéder de la même manière quand vous introduisez un nouveau terme.

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

Dans le guide, nous décrivons précisément le dispositif<sup>3</sup> 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 boîte dans laquelle ils et elles vont ranger toutes les expressions et tous les mots nouveaux (voir module 1, « Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire », p. 35).

### **Faire prononcer les expressions et les mots nouveaux par les élèves**

Rosenthal et Ehri (2011) ont montré qu'en demandant systématiquement 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 : 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.

### **Faire réviser le vocabulaire pour vérifier que les mots et les expressions sont bien en mémoire**

C'est pour la même raison que nous avons ritualisé deux courtes activités qui consistent, au début de chaque module, à inviter la classe à nommer à haute voix tous les expressions et mots appris dans les modules précédents à partir des images qui apparaissent à l'écran et, à la fin, à renommer tous les mots appris au cours de la séance. Vous trouverez dans les ressources numériques les supports nécessaires pour mener cette activité. Nous savons pouvoir compter sur vous pour trouver des consignes rendant ces activités plus amusantes : tous en chœur, en parlant comme un-e maître-esse, ou un bébé, ou un méchant loup ; en chantant, en criant, en chuchotant... Soyez toutefois attentif et attentive au fait que ce jeu sur la voix est à double

---

<sup>1</sup> Nous entendons par mots connus les mots compris et/ou produits par l'enfant.

<sup>2</sup> La base de connaissances rassemble toutes les connaissances stockées et catégorisées en mémoire.

<sup>3</sup> Ce dispositif a été imaginé et testé par Brigitte Dussap, qui a longtemps exercé comme PEMF à l'école maternelle Edgar Quinet à Clermont-Ferrand.

tranchant : il peut accroître l'engagement de certain-es élèves dans l'activité (les plus performant-es) mais en placer d'autres en difficulté (double tâche, surcharge cognitive, attention centrée sur la voix à employer et non sur le mot à récupérer en mémoire).

### **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 (mimes) des mots et des expressions. Dans *Pêcheur de couleurs*, par exemple, au fil des modules, les élèves devront mimer les termes suivants : *être un martin-pêcheur ; faire sa valise ; se dire quelque chose ; voler à tire-d'aile ; attraper des flocons ; toucher quelque chose de doux comme du coton ; ne pas en croire ses yeux ; dire un secret à quelqu'un ; partir au loin...*

Progressivement, vous demanderez à un-e élève de vous remplacer et de devenir le ou la chef-fe d'orchestre de la dictée en lui confiant les cartes qui les figurent : une bonne manière de réviser le vocabulaire autrement et, pour le ou la chef-fe d'orchestre, de récupérer les mots en mémoire.

### **Garder trace des apprentissages lexicaux**

Plusieurs études font apparaître que les enseignant-es qui gardent une trace visuelle des apprentissages lexicaux font plus progresser leurs élèves que ceux ou celles qui ne le font pas. Mais une fois ceci établi, ce sont les enseignants-concepteurs qui ont imaginé les types de traces qu'ils préféreraient : les uns ont opté pour un affichage permanent des cartes proposées dans les ressources numériques ; d'autres ont placé ces cartes dans une boîte, fermée par un couvercle, appelée « mémoire des mots » qu'ils ont remplie au fil des modules, avec leurs élèves ; d'autres encore ont choisi les deux modalités (murs et boîte). Nous avons gardé le dispositif « boîte » parce qu'il autorise de nombreux jeux de cartes (catégorisation, dénomination rapide, appariements multiples, mime, loto, mémoire) auxquels les élèves peuvent jouer, seul-es, 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**

Nous vous engageons à inciter régulièrement les élèves à réemployer les expressions et les mots enseignés dans leur narration, quand ils et elles jouent la pièce de théâtre ou manipulent les figurines et la maquette, dessinent les illustrations, jouent aux cartes, deviennent le ou la chef-fe d'orchestre de la dictée de mots dans la salle de motricité...

#### **dans le programme**

Dans la continuité du cycle 1, le cycle 2 a pour mission d'enrichir le vocabulaire de chaque élève. C'est en effet le vocabulaire maîtrisé par l'élève qui facilite l'identification des mots et la compréhension en lecture. (...)

L'enseignement du vocabulaire reste une priorité au cycle 2 en ce qu'il participe de la lutte contre les inégalités scolaires. (...) Le lexique doit faire l'objet d'un enseignement explicite, progressif et structuré, au cours de séances dédiées.

Les séquences d'enseignement du vocabulaire suivent trois étapes essentielles :

- apporter de nouveaux mots dans tous les domaines ;
- structurer le lexique pour percevoir les liens sémantiques et morphologiques que les mots entretiennent entre eux ;
- réutiliser le vocabulaire appris dans les activités orales (jeux de rôle dans les espaces jeux, dictées à l'adulte, narration d'albums, etc.) et écrites, qui permettent la mémorisation.

Programme de français du cycle 2, *BOEN* du 31/10/2024, 2024, p. 15.

## Cible n° 4 : les compétences inférentielles



1. Les compétences narratives en réception
2. Les compétences narratives en production
3. Les compétences lexicales et syntaxiques
4. Les compétences inférentielles
5. Les compétences de lecture à haute voix

Il ne suffit pas, bien sûr, que le lecteur ou la lectrice 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 ou elle produise des inférences qui sous-tendent et assurent la construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble des informations (Kintsch, 1988 ; Oakhill & Cain, 2008), autrement dit qu'il tire des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites. Cela suppose qu'il ou elle mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée et qu'il ou elle lie ces dernières avec sa base de connaissances (Cook, Limber & O'Brien, 2001). Sur ce point, les études récentes ont mis en évidence que la « théorie de l'esprit<sup>4</sup> » – 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 *et al.*, 2021).

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 & Dispy, 2006 ; Blanc, 2010 ; Goigoux & 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 événements (Willingham, 2006). Sans une compréhension claire des motivations des personnages, les enfants ne peuvent pas rappeler l'histoire, encore moins l'interpréter (Zibulsky & Cunningham, 2015). Or, ici encore, tous et toutes ne sont pas également outillé-es pour produire ce type de raisonnement. Certaines personnes sont plus habituées à réfléchir sur les motifs qui permettent d'expliquer les agissements des autres, grâce aux multiples expériences de « lecture partagée » dont ils et elles ont profité et la qualité langagière des conversations auxquelles ils et elles participent quotidiennement (Adrian *et al.*, 2005, 2007 ; Dunn *et al.*, 1991 ; Kidd & Castano, 2013 ; van Kleeck, 2015). La méta-analyse réalisée par Elleman (2017) atteste que la capacité à produire des inférences est un important prédicteur de la compréhension de la lecture et qu'elle est également très sensible aux pratiques d'enseignement. 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 :

- la participation à une succession de trois activités : 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) ;
- l'enseignement du vocabulaire qui permet de décrire les états mentaux des personnages (Deleau, 2007) ;
- la participation à des conversations scolaires sur lesdits 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 & Reddy, 1996 ; Kim, 2016 ; Lecce *et al.*, 2014 ; Newman *et al.*, 2015 ; Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014) ;
- le fait de jouer l'histoire qu'on a lue (maquette, théâtre) en se mettant dans la peau des personnages (Berenhaus, Oakhill & Rusted, 2015 ; de Koning & van der Schoot, 2013 ; Noice & Noice, 2006 ; Rose *et al.*, 2000) ;

<sup>4</sup> La théorie de l'esprit est un terme général qui fait référence à la compréhension de ses propres états mentaux et de ceux des autres, tels que les croyances, les pensées, les désirs et les émotions, pour comprendre, prédire et juger les énoncés et les comportements (Wellman, Cross & Watson, 2001). Elle est essentielle dans les interactions sociales et pour la compréhension du discours tant à l'oral que dans les textes écrits. Un nombre croissant d'études prouve que la théorie de l'esprit est fortement liée à la compréhension orale des enfants (Kim *et al.*, 2021)

- l’incitation à mobiliser ses propres connaissances et à les intégrer aux informations présentes dans le texte, à relier les informations éparses (Elleman & Oslund, 2019; Kendeou *et al.*, 2016).

## Concrètement, dans *Narramus*...

### Apprendre à s’interroger sur les états mentaux des personnages

Dès le premier module, vous mènerez une activité originale : vous demanderez, par exemple, aux élèves de se mettre provisoirement à la place de Dandine pour imaginer ce qu’elle pense ou ressent face à ce dilemme : certes elle est heureuse dans son pré, certes son herbe est la meilleure du monde, mais elle voudrait voir d’autres pays. Doit-elle quitter son pré (et son herbe) ou rester bien tranquille chez elle ? Vous écrirez sous leurs yeux, dans la bulle de pensée, le résultat de leurs réflexions.

Vous montrerez ainsi aux élèves que, même si l’auteur ne l’écrit pas, ils et elles 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 à ce que les élèves expriment lesdits états mentaux quand ils et elles jouent la pièce de théâtre ou quand ils et elles racontent l’histoire.

## Cible n° 5 : les compétences de lecture à haute voix

### La fluidité de la lecture

Bien que plusieurs définitions de la fluidité circulent dans la littérature scientifique, un fort consensus est établi autour de trois éléments indissociables :

1. la précision de la lecture (l’exactitude de l’identification des mots) ;
2. la vitesse de lecture (révélatrice d’un degré d’automatisation) ;
3. la prosodie (mode d’expression approprié à la transmission du sens) (NRP, 2000 ; Rasinski, 2004).

Ces trois compétences concourent à une lecture fluide et expressive (Kim, Quinn & Petscher, 2021) : ce sont donc elles que nous cherchons à développer avec *Narramus*.

Nous nous démarquons en cela de ceux et celles qui réduisent la fluence aux deux premières dimensions, la vitesse et la précision, qui l’évaluent en comptant un nombre de mots lus par minute et qui cantonnent son enseignement à des lectures répétées (Stevens, Walker & Vaughn, 2017). Cette pratique, utile mais insuffisante, présente un fort risque de malentendu : laisser penser aux élèves (et aux enseignant-es !) que bien lire, c’est décoder très rapidement. Comme si la qualité de la lecture à haute voix ne dépendait pas de la compréhension fine du texte et de la capacité du lecteur ou de la lectrice à la faire partager à son auditoire.

Avec *Narramus*, nous proposons aux enseignant-es de travailler précision et vitesse au service de la prosodie. Nous décomposons celle-ci, comme le font Godde, Bosse et Bailly (2021), en deux volets identifiables et évaluables : le phrasé et l’expressivité.

Le phrasé suppose la capacité à respecter la syntaxe du texte pour réguler son souffle, déterminer les pauses et les variations d’intonation (par exemple, baisser la voix et s’arrêter à un point) et pour découper les phrases complexes en petites unités de sens.

L’expressivité repose sur des variations d’intensité, de rythme, d’intonation adaptées à l’interprétation du texte<sup>5</sup>. Il s’agit de moduler sa voix pour communiquer une part de l’implicite du texte, pour mettre en valeur certains mots et pour transmettre des émotions. Elle exige une compréhension fine du texte que *Narramus* travaille dans les modules A.



<sup>5</sup> On peut examiner les choix d’intensité (plus ou moins fort), de rythme (plus ou moins rapide), mais aussi de timbre : plus ou moins aigu, la voix peut être chaude, douce, sourde, claire, sombre, plate, puissante...

## Poursuivre l'étude du code alphabétique et automatiser le décodage

Dans les modules B, les élèves préparent leur lecture à haute voix en deux temps.

Le premier est consacré à l'apprentissage du décodage des mots du texte. Certains sont entièrement déchiffrables puisque tous les graphèmes qui les composent ont été préalablement étudiés en classe. D'autres ne le sont que partiellement, ce qui nécessite un enseignement complémentaire. Une fois celui-ci réalisé selon une démarche analytique, les élèves s'entraînent à déchiffrer les phrases une à une, de manière à rendre fluide l'oralisation.

Ce n'est que dans un second temps que l'enseignant·e centre leur attention sur la prosodie, c'est-à-dire les modulations de la voix qui donnent une coloration affective au récit et facilitent la compréhension de l'auditeur ou de l'auditrice. Il ou elle les aide à tenir compte de la syntaxe, à respecter la ponctuation et les liaisons, à réguler pauses et respirations (le phrasé). Il ou elle les incite ensuite à varier intonation, intensité et rythme pour communiquer les intentions et les émotions des personnages et du narrateur (l'expressivité).

## Trois propositions raisonnables

Dans une synthèse récente, Castles, Rastle et Nation (2018), trois cognitivistes qui font autorité sur les questions d'apprentissage de la lecture, rappellent que plusieurs questions ne sont pas tranchées sur le plan scientifique et qu'il n'est donc pas légitime d'imposer des pratiques dont la supériorité n'a pas été établie. Nous en retiendrons trois que nous reprenons à notre compte dans *Narramus*.

1. Nos collègues contestent l'obligation d'utiliser des supports de lecture entièrement décodables qui présentent trop d'inconvénients « pour maintenir l'intérêt et la motivation des enfants pour la lecture et pour atteindre les objectifs plus larges de construction du vocabulaire et des connaissances encyclopédiques » (*Idem*, p. 16). Petscher, Cabell, Catts *et al.* (2020) rappellent qu'une étude menée en 2004 par Jenkins et ses collaborateurs a examiné de manière expérimentale l'impact de la lecture de textes plus ou moins décodables avec des élèves de première année à risque d'échec scolaire. Elle n'a révélé aucune différence significative entre les deux groupes. La méta-analyse très récente de Pugh, Kearns et Hiebert (2023) aboutit aux mêmes conclusions.

→ *Narramus Pêcheur de couleurs* repose sur la lecture d'un bel album, écrit dans une langue soutenue, vecteur de culture, riche de symboles et de sens, avec des marges interprétatives. Il participe au développement d'un plaisir de lire et d'un appétit pour la lecture, autrement dit contribue à la motivation des élèves. Si le texte de Michel Piquemal<sup>6</sup> n'est pas entièrement décodable à ce moment de l'année, il l'est suffisamment pour être un support d'apprentissages comme nous le montrerons plus loin.

2. Relevant qu'aucune recherche ne justifie l'interdiction de faire mémoriser des mots entiers aux jeunes élèves, Castles, Rastle et Nation affirment que « le choix judicieux d'un petit nombre de mots entiers à étudier en détail a sa place dans la salle de classe au côté de l'étude des correspondances graphophonémiques ». Elles ajoutent qu'il est important « d'enseigner la lecture de mots très fréquents même s'ils sont difficiles à décoder » (*Idem*, p. 15).

→ Dans la partie B de notre scénario, nous avons identifié sept mots très fréquents en français et présents dans le texte *Pêcheur de couleurs* : *je, dans, un, elle, mais, est, dit*. Nous avons tenu pour acquis que, dans la grande majorité des classes de CP, ils sont enseignés et mémorisés au début de l'année, avant l'étude explicite de toutes les correspondances graphophonémiques qui les composent.

3. On ne sait toujours pas, écrivent encore nos collègues, si les approches synthétiques (qui vont des unités graphémiques aux mots) sont préférables aux approches analytiques (basées sur la décomposition de mots entiers en syllabes puis en graphèmes). L'obligation d'une approche exclusivement synthétique (la méthode syllabique stricte en France) n'a donc pas, à leurs yeux, de fondement scientifique.

---

<sup>6</sup> Difficile de dissocier les deux auteurs de cet album : Éric Battut a inventé et dessiné l'histoire alors que Michel Piquemal l'a écrite.

→ Nous proposons une démarche analytique de l'étude du code qui vient compléter la démarche synthétique retenue par les manuels en usage. Elle ne s'y substitue pas, elle l'enrichit durant la quatrième période. De nouvelles correspondances graphophonémiques sont étudiées en prenant appui sur des mots qui ont préalablement été expliqués et lus, mais qui sont composés de graphèmes pour partie inconnus (par exemple : voici, soir, noir...).

### La démarche analytique

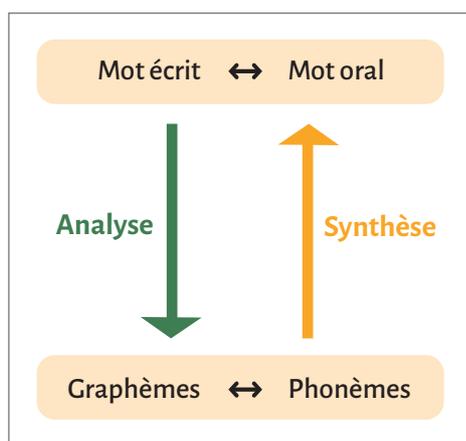
La démarche analytique que nous proposons va du tout aux parties, c'est-à-dire du mot connu (oral et écrit) aux graphèmes et aux phonèmes qui le composent. En procédant ainsi, nous poursuivons l'étude des correspondances graphophonémiques (CGP) mais en inversant la démarche utilisée pendant les trois premières périodes de l'année, démarche synthétique qui consiste à assembler les parties (des graphèmes) pour constituer un tout (un mot).

La combinaison des deux démarches est stimulante pour les élèves : elle les incite à raisonner sur le fonctionnement du code alphabétique, pas seulement à mémoriser des règles de correspondance. C'est pour la même raison que nous combinons des activités d'encodage et de décodage : aller tantôt de l'oral vers l'écrit (écriture), tantôt de l'écrit vers l'oral (lecture) (Ehri, 1997 ; Riou, 2017). Sur ce point, le consensus scientifique est international : les activités d'encodage favorisent la mémorisation des correspondances phonographémiques et sont bénéfiques à l'apprentissage de la lecture.

Nous adoptons la même démarche dans les six modules : pour faire découvrir une nouvelle correspondance graphophonémique, nous invitons les enseignant-es à donner la valeur sonore d'un mot écrit puis à demander aux élèves de localiser le graphème correspondant au phonème indiqué.

Exemple dans le module 1 : les élèves connaissent le sens, la valeur sonore [fʁɛʃ] et la forme écrite du mot « fraîche ». Ils et elles doivent donc décomposer le mot oral en 4 phonèmes ([f], [ʁ], [ɛ], [ʃ]) pour établir les correspondances avec les graphèmes (F, R, AI, CH, E) et en déduire que AI se lit [ɛ]. C'est cette découverte qu'ils réutilisent aussitôt après pour analyser « mais » et « sait ».

Cette démarche analytique complète la démarche synthétique des méthodes dites « syllabiques » : dans celles-ci, l'enseignant-e part du graphème AI et donne aux élèves sa valeur phonémique [ɛ], puis leur demande de le combiner avec d'autres graphèmes pour former des mots, par exemple : lait, mais, fait, etc.



En attendant que des chercheurs apportent des preuves de l'efficacité du volet B de *Narramus*, comme cela a été fait pour le volet A, les enseignant-es pourront juger de sa pertinence en observant les progrès de leurs élèves. Si l'efficacité de ces propositions n'a pas encore été prouvée, nous pouvons cependant affirmer, à la suite de Castles, Rastle et Nation, qu'il est raisonnable de les soumettre à l'épreuve de la pratique.

### Le déchiffrage

Toute activité de déchiffrage repose sur l'enchaînement de trois opérations :

1. la segmentation en graphèmes (par exemple f – r – ai – ch – e) ;
2. la conversion graphèmes-phonèmes (f – r – ai – ch – e → [f] [ʁ] [ɛ] [ʃ] #) ;
3. la fusion des phonèmes ([f], [ʁ], [ɛ], [ʃ], → [fʁɛʃ]).

NB : # est une convention pour signaler une lettre muette. Éduscol précise : « Les élèves seront tentés de prononcer les lettres muettes dans une première lecture. La lecture à voix haute permettra une autorégulation. Sinon, l'élève sera encouragé à se corriger par le sens<sup>7</sup>. »

Les difficultés de déchiffrement des élèves peuvent trouver leur origine dans chacune de ces trois opérations :

1. difficulté à segmenter (notamment à identifier les frontières entre graphèmes ou entre syllabes) ;
2. ignorance de certaines conversions (ignorance de la conversion AI = [ɛ] par exemple) ;
3. difficulté à fusionner (« coller les sons ») en conservant en mémoire de travail tous les phonèmes jusqu'à ce qu'ils constituent une syllabe qui est l'unité d'articulation, puis en assemblant toutes les syllabes pour constituer le mot.

Par conséquent, les **aides au déchiffrement** apportées par les enseignant-es porteront sur ces trois opérations, en contexte, selon les besoins des élèves : aides à la segmentation, aides à la conversion ou aides à la fusion.

### Quelle planification de l'étude des correspondances graphophonémiques au CP ?

Dans la mesure où *Narramus* est conçu pour compléter n'importe quel manuel d'enseignement de la lecture et de l'écriture, son usage doit rester souple et s'ajuster à la planification de l'étude du code choisie par l'enseignant-e (sa progression).

Pour concevoir le volet B des modules, nous avons cependant besoin de disposer d'une planification type, correspondant aux pratiques moyennes observées au CP, tout en sachant qu'il existe une certaine variabilité d'une classe à l'autre dans le choix du nombre et de la nature des CGP étudiées. Cette planification découle des travaux de Jérôme Riou<sup>8</sup> (2017) ainsi que de notre enquête sur les pratiques des enseignants de CP (Goigoux, dir., 2016). Les CGP retenues pour les trois premières périodes de l'année de CP (21 semaines) correspondent aussi aux préconisations du guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* du ministère de l'Éducation nationale<sup>9</sup> (2019). Elles sont inventoriées dans le tableau placé ci-dessous.

**Tableau n° 1 :** La liste des 52 correspondances graphophonémiques (CGP) et des 2 lettres muettes présentes dans le texte *Pêcheur de couleurs* et étudiées avant la période 4

Graphème	Phonème	Graphème	Phonème	Graphème	Phonème
â	[a], [ɑ]	er	[e]	o	[o], [ɔ]
a	[a], [ɑ]	es	[e]	ô	[o], [ɔ]
à	[a], [ɑ]	eu	[œ], [ə]	om	[ɔ̃]
am	[ã]	eu	[œ]	on	[ɔ̃]
an	[ã]	f	[f]	où	[u]
b	[b]	g	[ʒ]	ou	[u]
c	[k]	g	[g]	p	[p]
c	[s]	gu	[g]	pp	[p]
ch	[ʃ]	i	[i]	qu	[k]
d	[d]	l	[j]	rr	[ʀ]
e	[ə]	im	[ɛ̃]	r	[r]

<sup>7</sup> [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/68/7/RA16\\_C2\\_FRA\\_Lecture-comprehension-ecrit-Lecture-haute-voix\\_1043687.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/68/7/RA16_C2_FRA_Lecture-comprehension-ecrit-Lecture-haute-voix_1043687.pdf)

<sup>8</sup> <http://www.theses.fr/2017CLFAL024>

<sup>9</sup> [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture\\_ecriture\\_versionWEB\\_939232.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf)

e	#
e	[ɛ]
é	[e]
en	[ã]
em	[ã]
et	[e]
et	[ɛ]

in	[ẽ]
l	[l]
ll	[l]
mm	[m]
m	[m]
n	[n]
nn	[n]

s	[s]
ss	[s]
s	[z]
t	[t]
u	[y]
v	[v]

L'élaboration d'une planification type nous a permis d'identifier les graphèmes qui ne sont pas étudiés avant la période 4 dans la plupart des classes de cours préparatoire. Les voici, en **orange**, dans le texte de l'album découpé en six épisodes correspondant aux six modules de *Narramus*.

1. Dandine est **heureuse** dans son pré, car l'**herbe y** est douce et sucrée... et **puis** si **fraîche**, si belle, si verte, qu'elle ne **pourrait** plus s'en priver. Mais **quand** elle **voit** passer le **train**, elle **voudrait** bien partir **au loin**. Elle appelle son ami Martin, l'**oiseau** qui **pêche** les couleurs.  
– Tu **sais**, Martin, **lui** dit Dandine, mon **herbe verte** est **bien** jolie, **mais** je **voudrais voir** d'**autres pays**.

– En route donc, **lui** dit Martin, **fais** ta valise et je t'**emmène**.

2. Comme c'est **doux** de **voyager** ! Le monde est **grand**, la route est belle. Martin qui vole à tire-d'**aile** est là pour tout **lui expliquer** :

– Tu vas **voir**, c'est bientôt le **soir**. Fini le vert, **voici** le **noir** !

C'est **beau** le **noir** ! se dit Dandine, c'est **beau** le monde de la **nuît** lorsque la ville est endormie.

**Mais** en **voyant** un **rond** de lune, elle **rêve** d'un **pays** tout blanc... Et ils reprennent leur **voyage**.

Pars avec **eux**, tourne la page !

3. **Oh ! Voici** que tombe la **neige**, la **neige** blanche blanche blanche qui pleut du ciel à gros flocons. L'**air** est plus **doux** que du coton. Dandine n'en **croit** pas ses **yeux** ; ce monde blanc est **merveilleux**, **mais au lointain** un **coin** de ciel **lui fait rêver** d'un **pays** bleu.

– Alors **suis-moi**, **lui** dit Martin, je **sais** les secrets du chemin.

4. Ils sont allés **jusqu'à** la mer, là où le bleu est à la **fête**, le bleu **turquoise**, bleu outremer, le bleu pervenche et de ciel **clair**... Là-bas, **au loin**, passe un **bateau** et notre amie **rêve** à **nouveau**. Adieu, le bleu, **voici** le **jaune**, le **jaune** sable du désert qui est comme une grande mer. Dandine est un peu fatiguée d'**avoir** tellement marché. **Mais** **brillante**, **au-delà** des dunes, la tache rouge du **soleil** **lui** donne envie d'aller plus **loin**.

5. Et ils ont grimpé les collines pour aller admirer d'en **haut** la **plaine** rouge qu'**illuminent** les flammes rousses de leur feu... Un arc-en-ciel, s'**écrite** Dandine, **j'ai** de la couleur **plein** les **yeux** ! **Mais** avant de s'en retourner, Martin **avait** une surprise, une surprise pour Dandine, un **beau** spectacle à **lui** montrer... **Jaune**, bleu, rouge, **noir**, vert, et blanc. Les fleurs des prés, les fleurs des **champs** **forment** un **grand** damier coloré.

6. **Oh**, comme notre amie est **fière** ! Elle s'en **revient** dans son **pays** dans une belle montgolfière... **Après avoir** tant **voyagé** elle est **heureuse** de rentrer. C'est **beau** le vert ! s'**exclame-t-elle, c'est la couleur que je **préfère**, **oui**, c'est ma couleur préférée, car c'est la couleur de mon pré. Quel **grand voyage** on **vient** de **faire** ! Je **vais** **pouvoir** me reposer en ruminant mon **herbe verte**. **Mais** lorsque **je** **voudrai rêver**, promets-moi que tu **reviendras**, car toutes ces couleurs si belles, **toi** tu les portes sur tes **ailles**.**

**Tableau n° 2 :** Les correspondances graphophonémiques présentes dans le texte *Pêcheur de couleurs* non étudiées avant la période 4

Graphème	Phonème	Graphème	Phonème	Graphème	Phonème
ai	[ɛ]	en	[ɛ̃]	x	[ks]
ain	[ɛ̃]	ill	[j]	y	[i]
au	[o], [ɔ]	il	[j]	y	[j]
ê	[ɛ]	j	[ʒ]	a	[e]
è	[ɛ]	ll	[j]	o	[wa]
ê	[e]	oi	[wa]	u	[w]
eau	[o]	oin	[wɛ̃]		
ei	[ɛ]	u	[ʏ]		
ein	[ɛ̃]	un	[œ̃]		

Outre cinq lettres muettes (c, d, h, t, x), vingt-quatre correspondances graphèmes-phonèmes présentes dans le texte *Pêcheur de couleurs* n'ont donc probablement pas été étudiées avant le début de la période 4. Elles feront l'objet d'une attention toute particulière de la part de l'enseignant-e : elles seront étudiées selon la démarche analytique indiquée plus haut.

### **Pêcheur de couleurs est-il suffisamment déchiffrable ?**

Lorsque le texte de l'album *Pêcheur de couleurs* est présenté au début de la quatrième période du CP, il est déchiffrable à 90,71 %<sup>10</sup>. Cela signifie que **plus de 90 % des CGP qui le composent ont été étudiées à ce moment de l'année**. Il est donc abordable par les élèves qui ont suivi la partie A des modules et qui connaissent le sens du récit.

*Pêcheur de couleurs* est composé de 472 mots. Si on compte le nombre de mots qui ne sont pas intégralement déchiffrables (en raison de la présence d'au moins une CGP non enseignée), on en trouve 112. Autrement dit, **76 % des mots du texte sont entièrement déchiffrables**. Ce taux est suffisant pour viser une lecture autonome selon les conclusions du conseil scientifique de l'Éducation nationale qui recommande de choisir des textes qui contiennent « entre 70 et 85 % de mots intégralement décodables » (CSEN, 2021). *Pêcheur de couleurs* répond bien à ce critère.

Nous pouvons conclure que le texte *Pêcheur de couleurs* est suffisamment déchiffrable pour que, après un enseignement de la compréhension basé sur les lectures faites par l'enseignant-e et l'étude des CGP non enseignées, les élèves de CP puissent le décoder et le lire à haute voix de manière expressive.

### **Concrètement, dans *Narramus...***

Les parties B des modules se déroulent toujours de la même manière pour que les élèves puissent plus facilement saisir ce qu'ils et elles ont à faire, à comprendre et à mémoriser dans chacune des tâches ritualisées.

Une fois les objectifs du module présentés, la partie B comprend deux volets :

1. la poursuite de l'étude du code alphabétique pour mieux décoder les mots du texte ;
2. la préparation et la réalisation d'une lecture du texte à haute voix.

<sup>10</sup> Rappel : pour réaliser ce calcul, nous avons utilisé les données présentées dans le tableau n° 1 et nous avons considéré comme connus sept mots qui avaient été enseignés et mémorisés sur le plan orthographique au début de l'année, avant l'étude explicite de toutes les correspondances graphophonémiques qui les composent : *je, dans, un, elle, mais, est, dit*.

### **La première partie du module B s'intitule : « Décoder les mots du texte et lire des phrases »**

Quatre étapes se succèdent :

1. Une révision du décodage des expressions et des mots appris dans les séances précédentes.
2. Un apprentissage de nouvelles correspondances graphophonémiques pour les mots non entièrement déchiffrables de l'épisode étudié : décodage et encodage. Cette partie est modulable par l'enseignant·e en fonction de sa planification de l'étude du code. Nous savons que, d'une classe à l'autre, la proportion de graphèmes non étudiés (et par conséquent de mots non entièrement déchiffrables) peut beaucoup varier. Il s'agit de donner aux élèves les moyens de décoder tous les mots de l'épisode du jour : certains sont donnés par l'enseignant·e, d'autres sont déchiffrés collectivement en faisant feu de tout bois, combinant anticipations sémantiques et déchiffrement partiel, par exemple.
3. Une relecture fluide des épisodes précédents.
4. Un décodage du texte du nouvel épisode.

Après avoir laissé aux élèves le temps de préparer leur lecture, l'enseignant·e en fait lire plusieurs. Il ou elle ne se préoccupe ici que de la précision du décodage, pas de la dimension expressive de la lecture.

Lorsque les élèves butent sur un mot non préparé et dont une partie n'est pas déchiffrable (soit parce que la correspondance graphème-phonème n'a pas été étudiée, soit parce que les élèves ne l'ont pas encore mémorisée), l'enseignant·e a deux solutions : leur donner le mot manquant ou les inciter à chercher par eux-mêmes en utilisant le contexte (relire ce qui est écrit dans la phrase avant le mot nouveau et décoder la partie déchiffrable de ce mot pour déduire le reste).

### **La deuxième partie du module B s'intitule : « Préparer la lecture expressive à haute voix »**

La préparation de la lecture expressive à haute voix est réalisée en quatre temps successifs :

1. Découper le texte pour faire des pauses et respirer.
2. Choisir l'intonation (à qui et comment prêter sa voix).
3. Faire attention aux liaisons.
4. Être attentif aux indices typographiques et à la mise en page.

L'objectif est d'apprendre aux élèves à faire ce qu'ils et elles devront ensuite savoir faire seul·es pour préparer leur lecture à haute voix.

Les élèves écoutent ensuite l'enregistrement d'une lecture à haute voix réalisée par une comédienne et la comparent à leurs propres choix d'oralisation (les pauses et le souffle et/ou l'intonation et/ou les liaisons, les voix). Enfin ils et elles s'entraînent par deux à relire le texte.

# Le scénario *Pêcheur de couleurs*

*Narramus Pêcheur de couleurs* est destiné aux enseignant-es de cours préparatoire et de cours élémentaire qui accueillent des élèves non autonomes en lecture. Il peut être utilisé à partir de la quatrième période de l'année de CP (c'est-à-dire après les vacances d'hiver) ou au début du CE1. 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. 5-34) et le scénario groupant les fiches de préparation des huit modules (pp. 35-119) ;
- une application (en téléchargement) 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 *Pêcheur de couleurs* est une histoire « en randonnée » écrite par Michel Piquemal, inventée et illustrée par Éric Battut et éditée par Didier Jeunesse. Cet album raconte l'histoire d'une vache, Dandine qui, bien qu'elle soit heureuse dans son pré, rêve de quitter son univers monocolore pour voir d'autres contrées. Son ami Martin le pêcheur de couleurs l'emmène à la découverte du vaste monde multicolore.

Comme tous les contes sériels, le texte présente une structure répétitive : les épisodes se ressemblent beaucoup, même si les lieux et les couleurs changent. Les phrases sont souvent construites de la même manière, riment parfois, et certaines reviennent comme des ritournelles.

## 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-es les plus chevronné-es, 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. 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 verte) et des réponses que l'on attend des élèves (bulle jaune). 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 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 enseignant-es qui ont testé nos différents prototypes et imaginé celles que ne manqueraient pas de se poser celles et ceux qui 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 ou un texte de 2 m<sup>2</sup> visible simultanément par les élèves permet d'obtenir une attention conjointe : ils et elles ont sous les yeux ce dont on parle, ce qu'on lit, au moment où on l'évoque, contrairement à l'illustration d'un album qui circule ou au texte d'un manuel. 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 la lecture d'un épisode de l'histoire, de multiplier les feedback pour étudier et mémoriser le vocabulaire, les correspondances graphophonologiques, le décodage d'un épisode...

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 l'application.

Les enseignants-concepteurs sont unanimes pour considérer que le numérique apporte une véritable plus-value à beaucoup d'activités (la découverte d'un épisode, puis des illustrations, l'affichage du texte, 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 ou lire 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...

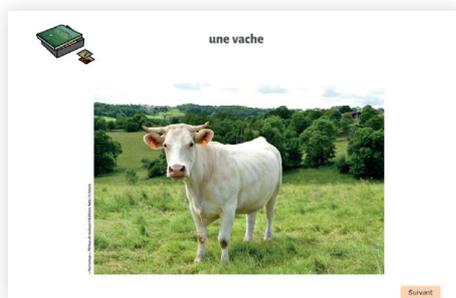
### en pratique

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.

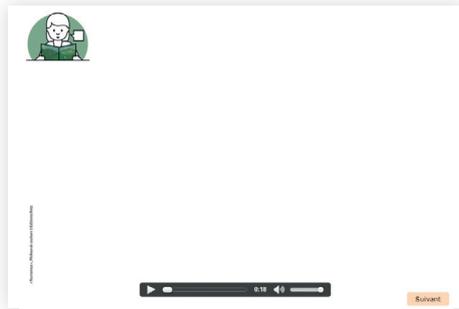
Autrement dit, certaines activités ne peuvent pas se passer des supports numériques quand d'autres peuvent être conduites avec les supports classiques : livre, tableau, cahier, ardoise, images...

## 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.

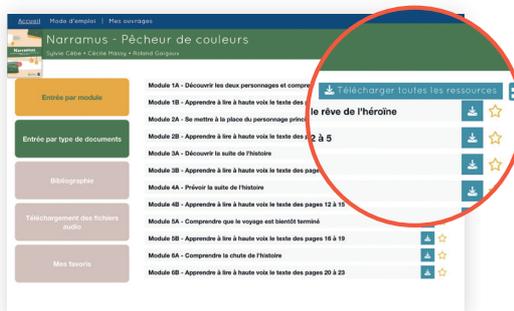


- Quand les élèves doivent se mettre à la place des personnages pour imaginer ce qu'ils pensent ou ce qu'ils disent, il est possible de saisir le texte directement dans les bulles de dialogue ou de pensée : cliquez dans la bulle et saisissez le texte.

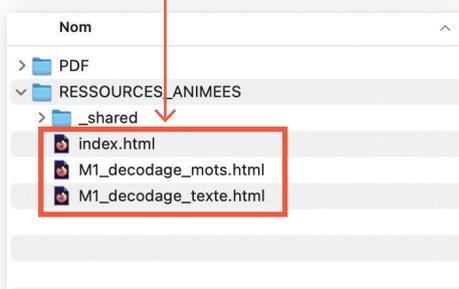
**Attention !** Pensez à faire une capture d'écran avant de quitter l'application pour conserver une trace.



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



- Pour un travail hors ligne, téléchargez les ressources sur votre ordinateur. Retrouvez-les dans votre dossier de téléchargement. Faire un clic droit pour « Extraire tout ».



- Pour lire les ressources animées, double-cliquez sur ces documents.

Ils s'ouvriront par défaut dans votre navigateur Internet, même si vous n'êtes pas connectés. Ne pas ouvrir ni intervenir dans les autres dossiers.

## Quelques conseils pratiques avant de commencer

### Des activités très souvent menées en collectif

Nous proposons un travail le plus souvent 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 de ne pas passer trop vite d'un temps de réflexion personnelle à celui de la mise en commun pour que tou·tes, y compris les plus fragiles, aient le temps de réfléchir.
- Ces phases collectives permettent de protéger les élèves les moins performant·es 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.

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 et elles « 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 et elles 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·es les élèves qui ont levé le pouce pour signaler qu'ils ou elles avaient la réponse seront interrogé·es, d'autres fois ce sera un·e seul·e élève désigné·e soit par l'enseignant·e, soit par un·e maître·sse du jeu... D'autres fois encore, nous proposons une modalité écrite : chaque élève doit préparer sa réponse en la dessinant ou en l'écrivant, sur un cahier ou une ardoise.

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 performant·es.

### 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·es. 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·es élèves des activités que vous conduisez en leur proposant des tâches d'entraînement à réaliser seul·es. Vous trouverez des propositions à la fin de chaque module dans une partie titrée « Prolongements possibles ».

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 seul-es ;
- pour certaines tâches (comme s'entraîner à raconter, s'interroger sur les états mentaux des personnages, décoder de manière expressive...), ils ont fait travailler les élèves en groupes : les plus performant-es ensemble mais sans adulte, et les plus faibles avec eux, parfois l'AED et/ou l'enseignant-e spécialisé-e à dominante pédagogique.

Bref, vous l'aurez compris, il est essentiel que vous vous autorisiez à **moduler** l'emploi du scénario *Pêcheur de couleurs* 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·sse de votre enseignement et donc maître·sse 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 et l'étude du vocabulaire en début de matinée (pour une durée d'environ 10 minutes) et, à un autre moment (avant la récréation ou juste après), le module A centré sur l'étude de l'histoire (25 à 30 minutes environ selon les modules). Puis, pendant la journée, ils organisaient des temps de travail en petits groupes 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 travail avec le module B. D'autres ont préféré proposer les modules A le matin et les modules B l'après-midi.

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 trois ou quatre jours, voire plus.

En moyenne, *Narramus Pêcheur de couleurs* représente une trentaine de moments de travail répartis sur six semaines.

### **Un outil pédagogique « parlant » pour un enseignement explicite**

Dans *Narramus*, nous engageons les enseignant-es à mettre en œuvre un **enseignement explicite**.

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 les 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 un-e enseignant-e avec des élèves.

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 neuf consignes ritualisées.

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

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 et elles vont devoir faire et/ou apprendre et comment ils et elles doivent le faire. Ils et elles 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.