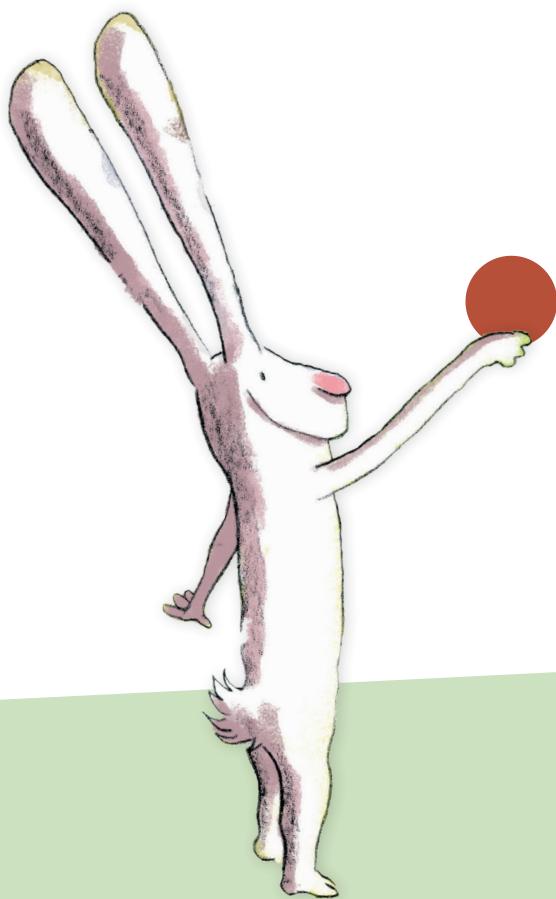


Sylvie Cèbe  
Roland Goigoux

# Narramus

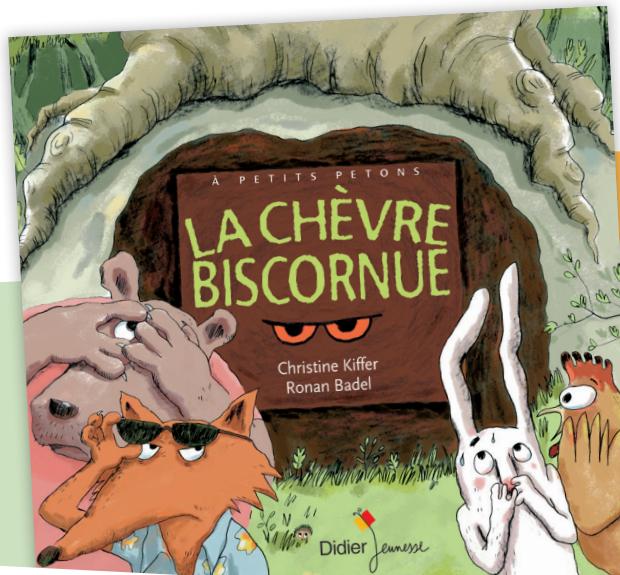
Apprendre à comprendre et à raconter  
*La chèvre Biscornue*

de Christine Kiffer  
et Ronan Badel



GS

CP



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



© Éditions Retz, 2026  
92 avenue de France 75013 Paris  
[contact@editions-retz.com](mailto:contact@editions-retz.com)  
ISBN : 978-2-7256-4909-2  
Code éditeur : 376399  
Dépôt légal : janvier 2026  
© Didier Jeunesse, 2008, pour l'exploitation de l'album *La chèvre Biscornue*.

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



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

## sommaire

Préambule **p.5**

### Présentation de la démarche

Les fondements théoriques de *Narramus* **p.9**

Le scénario *La chèvre Biscornue* **p.21**

### Scénario pédagogique

**Module 1** • Découvrir le début de l'histoire  
et bien le comprendre **p.27**

**Module 2** • Se mettre à la place de deux personnages **p.36**

**Module 3** • Prévoir la suite de l'histoire **p.43**

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

**Module 5** • Comprendre le basculement de l'histoire **p.55**

**Module 6** • Comprendre le dénouement de l'histoire **p.60**

**Module 7** • Connaitre l'ordre d'arrivée des personnages **p.67**

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

Présentation des ressources numériques **p.72**

## remerciements

**Les auteurs tiennent à remercier très sincèrement :**

Nathalie Bagilet, Emmanuelle Ben Amor, Chantal Cartier, Annick Vacher, Nathalie Le Guennic, de l'école maternelle Diderot, circonscription Clermont-Plaine à Clermont-Ferrand.

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

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

**Ils sont les enseignants-concepteurs.**

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](http://mes-ressources-pedagogiques.editions-retz.com) (voir pp. 22-23 et p. 72).

# Préambule

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

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

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

## *C'est le plus vieux tango du monde*

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

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

**R**osa, rosa, rosam...

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

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

## *Un tango original*

**L**e scénario pédagogique proposé pour étudier un album en classe est original car il propose une manière d'enseigner le langage écrit et oral conforme au programme (MEN, 2024), mais éloignée des pratiques habituelles à l'école maternelle. Basé sur la lecture d'albums, il est plus intensif et plus systématique que d'ordinaire et, surtout, il est structuré par un but rarement choisi que vous expliquerez à vos jeunes élèves : apprendre à raconter.

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

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

## *Un tango démocratique*

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

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

# Les fondements théoriques de Narramus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



# Le scénario *La chèvre Biscornue*

*Narramus, La chèvre Biscornue*, est destiné aux enseignant·e·s de grande section, mais il peut aussi être utilisé par ceux et celles de cours préparatoire, au premier trimestre.

L'outil est composé de trois éléments :

- l'album étudié ;
- un guide pédagogique, constitué de deux parties : la présentation générale incluant une analyse de nos fondements théoriques (pp. 5-26) et le scénario regroupant les fiches de préparation des huit modules (pp. 27-71) ;
- une application qui contient tous les supports utiles pour la mise en œuvre en classe (textes, photos, animations, version audio de l'histoire...).

## L'album

Issu de la littérature de jeunesse, l'album *La chèvre Biscornue* est une histoire « en randonnée », écrit par Christine Kiffer et illustré par Ronan Badel, édité par Didier Jeunesse (2008). Il raconte l'histoire d'un lapin qui décide de rentrer chez lui pour faire une petite sieste. Malheureusement, les choses ne se passent pas comme prévu : quand il arrive à l'entrée de son terrier, un bruit bizarre le fait sursauter. Dedans, il y a quelque chose qui bouge, quelque chose avec deux yeux rouges...

Comme tous les contes sériels, le texte présente une structure répétitive : les épisodes se ressemblent beaucoup, même si les personnages en présence changent. Les phrases sont construites de la même manière, riment, et certaines reviennent comme des ritournelles ; par exemple : *Je suis la chèvre Biscornue et j'ai deux cornes très très pointues. Si tu t'approches, tant pis pour toi, tu finiras tout raplapla !*

## Le guide pédagogique très détaillé

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

Le descriptif des modules est toujours présenté en deux colonnes :

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

## L'application, indispensable outil interactif à utiliser avec un vidéoprojecteur

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

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

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

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

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

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

### en pratique

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

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

### **Utilisation 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.

Il était une fois un pays,  
dans ce pays il y avait une forêt,  
dans cette forêt il y avait un chemin,  
et sur ce chemin il y avait un lapin.  
Un lapin pressé de rentrer chez lui  
et de se coucher dans son lit.  
Il bâille :  
— Ahhhh ! Vite mon lit !

Précédent Suivant



Accueil Mode d'emploi Mes ouvrages Se déconnecter  
Narramus - La chèvre Biscornue Télécharger les ressources  
Sylvie Cébe • Roland Gogoux

Entrée par module Entrée par type de documents  
Bibliographie Téléchargement des fichiers audio

Accueil Mode d'emploi Mes ouvrages  
Narramus - La chèvre Biscornue Télécharger toutes les ressources  
Sylvie Cébe • Roland Gogoux

Entrée par module Entrée par type de documents  
Bibliographie Téléchargement des fichiers audio  
Mes favoris

Module 1 - Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre  
Module 2 - Se mettre à la place de deux personnages  
Module 3 - Prévoir la suite de l'histoire  
Module 4 - Raconter la suite de l'histoire  
Module 5 - Comprendre le bâclissement de l'histoire  
Module 6 - Comprendre le dénouement de l'histoire  
Module 7 - Connaitre l'ordre d'arrivée des personnages

▼ Aujourd'hui

AUDIO  
RESSOURCES\_ANIMEES

▼ Aujourd'hui

M1\_album\_p4-7  
M1\_images\_voca  
\_shared

- Quand les élèves doivent se mettre à la place des personnages pour imaginer ce qu'ils pensent, il est possible de saisir le texte directement dans les bulles 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 le dossier « shared ».

## Quelques conseils pratiques avant de commencer

### Des activités très souvent menées en collectif

Nous proposons un travail en collectif pour deux raisons distinctes :

- Les apprentissages que nous visons ne se font pas en un jour et nécessitent que les élèves puissent résoudre une grande variété de tâches différentes : le collectif offre l'avantage de faire traiter de très nombreuses tâches (beaucoup plus que le travail individuel ou en petits groupes). Il n'est pas essentiel que tous les élèves bénéficient d'un feedback, puisque nous vous demandons systématiquement de ne pas passer trop vite d'un temps de réflexion personnelle à celui de la mise en commun pour que tous, y compris les plus fragiles, aient le temps de réfléchir.
- Ces phases collectives permettent de protéger les élèves les moins performants de l'échec individuel, de ne pas les exposer trop vite et trop tôt, de leur laisser le temps de comprendre et d'apprendre, de profiter de l'aide et du guidage de l'enseignant·e (et du point de vue de leurs camarades). La prise de risque est toujours progressive et modérée.

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

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

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

### Le mode d'organisation sociale

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

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

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

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

- tous les enseignants-concepteurs ont adopté la modalité collective ;
- pour certaines activités, ils ont travaillé avec les 5 ou 6 élèves les plus fragiles (avant la séance collective ou après) et laissé les autres travailler seuls, supervisés par l'ATSEM ;

# Présentation des ressources numériques

Toutes les ressources nécessaires à la mise en œuvre des modules sont disponibles sur le site : [mes-ressources-pedagogiques.editions-retz.com](http://mes-ressources-pedagogiques.editions-retz.com) (voir p. 2 de couverture pour l'accès et le téléchargement).

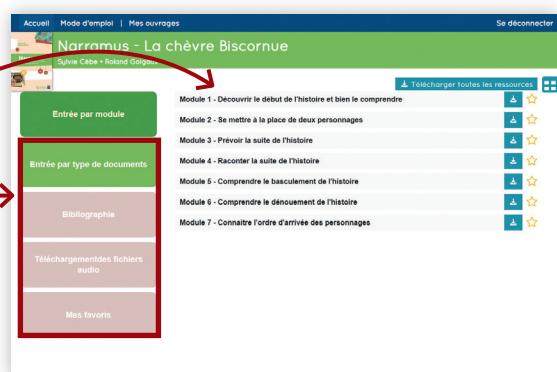
## Naviguer dans l'application

Cliquer sur la partie souhaitée pour accéder aux ressources associées.



L'ensemble des ressources associées à la partie sélectionnée s'affiche dans la partie droite de l'écran.

Cliquer sur ces boutons pour accéder directement aux autres parties, sans repasser par l'écran d'accueil.



Cliquer sur un module pour en afficher le contenu.



Cliquer sur le nom du document pour le visionner ou le vidéoprojeter.

Le document s'affiche dans une nouvelle fenêtre :



Ressource animée



Document PDF

Le logiciel automatiquement utilisé pour afficher les pdf (Adobe Reader, Aperçu...) permet d'agir sur le document : zoom, rotation, impression...

Cliquer sur une piste audio et lancer le player pour l'écouter.

Cliquer sur la flèche pour télécharger le document ou sur l'étoile pour le mettre en favori.

→ Pour travailler hors ligne, il faut télécharger les ressources (voir pp. 22-23).