Sylvie Cèbe
Roland Goigoux

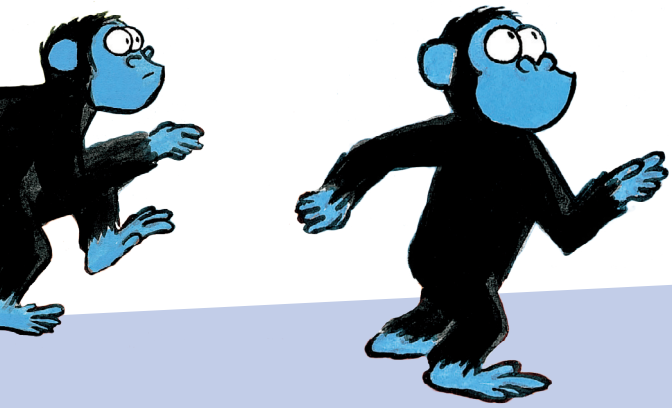
Narramus

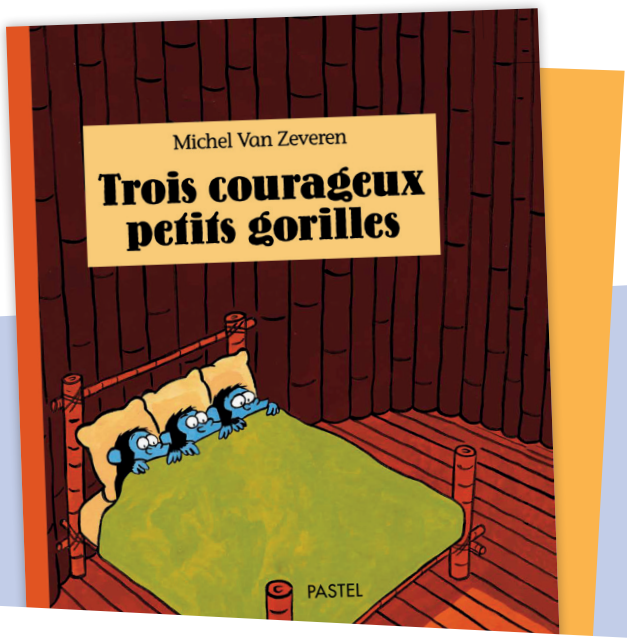
Apprendre à comprendre et à raconter *Trois courageux petits gorilles*

de Michel Van Zeveren

PS

MS





RETZ
editions-retz.com

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
ISBN : 978-2-7256-5480-5
Code éditeur : 378850
Dépôt légal : octobre 2026
© *Trois courageux petits gorilles*, de Michel Van Zeveren, « Pastel », l'École des loisirs, 2003 pour l'édition originale.

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

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

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

Préambule **p. 5**

Présentation de la démarche

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

Le scénario *Trois courageux petits gorilles* **p. 23**

Scénario pédagogique

Module 1 • Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre **p. 29**

Module 2 • Se mettre à la place des personnages **p. 37**

Module 3 • Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre **p. 42**

Module 4 • Prévoir la suite de l'histoire **p. 47**

Module 5 • Utiliser ses connaissances pour faire des hypothèses **p. 52**

Module 6 • Comprendre ce que le personnage ne comprend pas **p. 59**

Module 7 • Découvrir la fin de l'histoire et bien la comprendre **p. 66**

Module 8 • Inventer la suite de l'histoire **p. 72**

Module 9 • S'entrainer à raconter toute l'histoire **p. 76**

Présentation des ressources numériques **p. 80**

remerciements

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

Agnès Besse, Christine Bouznif, Catherine Cerdeno, Frédérique Chassaniol, Patricia Dumortier, Catherine Erbacher, 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.

Il et elles sont les **enseignants-concepteurs**.

Nous remercions aussi Pierre Sève, maitre de conférences en didactique du français et grand spécialiste de la littérature de jeunesse, pour la lecture interprétative de ce bel album, qu'il a bien voulu faire pour nous.

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 (voir pp. 24-25 et p. 80).

Préambule

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

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

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

C'est le plus vieux tango du monde

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

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

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

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

Un tango original

Le scénario pédagogique proposé pour étudier un album en classe est original car il propose une manière d'enseigner le langage écrit et oral conforme au programme (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·tes soient capables de raconter seul·es, 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 et elles apprennent à la comprendre, mais aussi qu'ils et elles 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

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

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

Narramus vise à pallier ce double manque.

Un tango républicain

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

En 2024, le Programme d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit au cycle 1 a réaffirmé cette recommandation essentielle. Dès la première page, il insiste sur le rôle fondamental de cet enseignement dans la construction des bases éducatives et pédagogiques qui accompagneront les élèves tout au long de leur scolarité. Pour « Écouter et comprendre différentes formes d'écrits » (p. 9), les auteurs mettent en avant l'importance d'un enseignement explicite, structuré et guidé par l'enseignant. Les étapes qu'ils décrivent sont en tout point les mêmes que celles que nous proposons dans *Narramus* :

« – en amont de la lecture, le professeur fournit aux élèves des éléments qui faciliteront leur compréhension (par exemple, le contexte de l'histoire, des éléments lexicaux, etc.) ;
– il installe un climat d'écoute et sollicite la concentration des élèves lors de la lecture en explicitant qu'il s'agit de comprendre un texte. (…)
– après l'écoute, il anime et oriente les échanges par un temps de questionnement ouvert puis plus précis qui vise la compréhension des informations explicites et implicites (identification et caractéristiques des personnages, des lieux, des sentiments, etc.) ;
– il convoque l'expérience personnelle des élèves pour favoriser la compréhension ;
– il prévoit un temps de restitution de la compréhension après chaque séance durant lequel il veille à utiliser des modalités variées (dessins, jeu théâtral, utilisation de marottes, reformulation, etc.) ;
– une trace du travail réalisé est conservée (boite à histoires, traces sonores, photographies) afin de permettre aux élèves de garder en mémoire les apprentissages réalisés (vocabulaire acquis, emploi de structure syntaxique, narration de l'histoire, etc.). »

Un tango scriptural

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

Notre outil didactique répond en cela aux recommandations officielles : il ne suffit pas d'apprendre aux élèves à comprendre les récits, il faut leur apprendre à les raconter à leur tour. L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées ou de fiction). Ces situations d'évocation entrainent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entrainer à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans.

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

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

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

Un tango des forts en t'aime

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

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

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

Un tango de co-conception

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

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

Deux sources de production de connaissances sont pour nous également légitimes (Snow, 2015) :

➔ les résultats scientifiques que **les chercheurs en éducation** opérationnalisent en proposant des scénarios et des tâches adaptés aux contextes de travail des enseignant·es (le temps dont ils ou elles disposent, les caractéristiques de leur public d'élèves, les autres outils qu'ils ou elles utilisent, etc.) ;

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

Narramus est le résultat d'un travail qui a associé, dès le départ, deux chercheurs et trente maitresses et maitres de maternelle chevronné·es[1] exerçant en REP+.

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

Nous avons alors rédigé un deuxième prototype qui a été testé par vingt nouveaux enseignants avec lesquels nous avons procédé de la même manière : des observations en classe et des rencontres régulières. Nous avons fait de nouveaux compromis entre nos projets initiaux et les contraintes identifiées par ces utilisateurs et utilisatrices[2].

Un scénario pédagogique « Narramus » doit donc beaucoup à vos collègues. C'est vous, dorénavant, qui le ferez évoluer en le prenant en main et en le mettant à votre main. Nous nous en réjouissons par avance.

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

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

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

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

2 Dans le cadre d'une recherche financée par l'Institut Carnot de l'Éducation, le rectorat de l'académie de Clermont, la direction générale de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation nationale et avec le soutien du centre Alain Savary – Institut français de l'Éducation.
Les évaluations des progrès des élèves de ces 200 classes ont été réalisées. Très positives, elles sont publiées dans la *Revue française de pédagogie*, « Recherches en éducation », n°201, 2017/4, sous la dir. de Sylvain Doussot et Jean-Yves Rochex.

Les fondements théoriques de *Narramus*

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

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

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

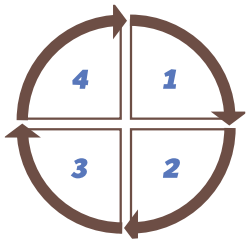
Dès lors, on comprend mieux pourquoi les enfants de milieux favorisés ont déjà pris une avance importante, avant leur entrée à l'école maternelle, sur le versant du développement des connaissances lexicales (Le Normand *et al.*, 2008) et celui de la compréhension des textes écrits (Reese et Cox, 1999).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

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

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

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

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

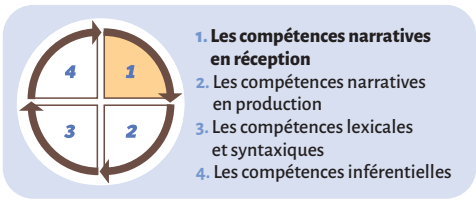


1. **Les compétences narratives en réception**
2. **Les compétences narratives en production**
3. **Les compétences lexicales et syntaxiques**
4. **Les compétences inférentielles**

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

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

Cible n° 1 : Les compétences narratives en réception



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

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

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

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 et/ou la narration d'un épisode mais que vous ne leur montrerez l'illustration que plus tard. Vous leur demanderez donc de bien écouter pour essayer de transformer, dans leur tête, les mots du texte en dessin animé.

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

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

« On va pas voir les petits gorilles, on va voir que la couverture parce qu'ils se sont cachés sous la couverture quand il y a eu le bruit terrifiant. »

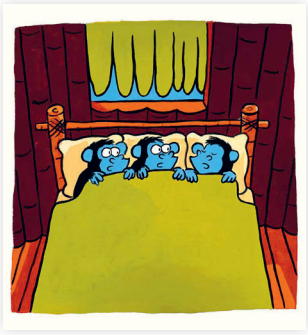
Cette activité vous permettra d'observer que les élèves construisent parfois des représentations différentes mais également plausibles. Ceci vous conduira parfois à relire le texte pour invalider les propositions enfantines qui ne cadrent pas avec le récit.

en pratique

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

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

Prenons un exemple au début de l'histoire *Trois courageux petits gorilles* dont voici le texte : « "On est tout seuls, il fait tout noir, mais moi, je n'ai pas peur…" dit le premier petit gorille. "Moi non plus !" disent les deux autres. »



Après la lecture de ce court extrait, les élèves prévoient que l'illustration va montrer les trois petits gorilles, couchés dans leur lit, en train de discuter. Sauf une qui soutient qu'on ne verra rien sur l'image parce que « la maitresse a dit "il fait tout noir" et on voit rien du tout quand il fait tout noir. » Ainsi, quand l'image apparait à l'écran, elle et ses camarades sont surpris (voire déçus) de découvrir les trois petits gorilles discutant dans leur lit et, à la fenêtre, un ciel bleu comme en plein jour.

Dans cet album, ils et elles verront souvent que le texte et l'illustration donnent des points de vue dissonants : l'histoire relate que les trois petits gorilles « n'ont pas peur », « sont courageux » quand le dessin les montre effrayés, serrés les uns contre les autres, à moitié cachés sous la couverture.

Lire puis raconter l'épisode étudié

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

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

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.

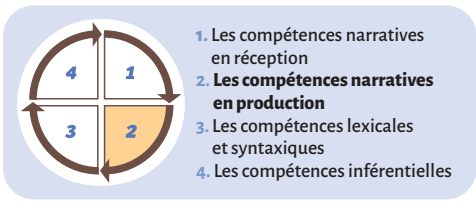
blancs laissés par l'auteur en ajoutant des énoncés (en explicitant l'implicite), à ménager des pauses et des silences aux moments clés, à bruiter, à mimer, à jouer sur les intonations et à alterner les voix pour aider les élèves à identifier les personnages… Quand elle est menée juste après la lecture,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

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

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

Pour pouvoir raconter l'histoire tout·es seul·e·s, les élèves doivent apprendre à faire des liens entre les différents évènements et moments de l'histoire. Dans *Trois courageux petits gorilles*, cette mise en relation est difficile parce que l'auteur fait durer le suspense longtemps. Par exemple, nous avons observé qu'un guidage fort est nécessaire pour faire comprendre aux jeunes enfants l'origine des bruits effrayants qui terrorisent les trois petits gorilles au fil du texte. Aussi proposons-nous des activités explicitement conçues pour les aider à démêler (puis raconter) les causes et les conséquences des évènements successifs. Ils et elles auront aussi besoin d'activités spécifiques pour saisir que « certains rouages essentiels de l'histoire ne sont pas donnés textuellement mais dans la relation texte / image » (Bonnéry, 2012).

Cible n° 2 : Les compétences narratives en production



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

en théorie

« Un rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. »
(Brigaudiot, 2000, p. 125)

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

en théorie

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

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

Pour être compris de leur auditoire, les apprentis narrateurs devront souvent rendre explicite une partie des informations implicites du texte, ainsi que celles portées par les illustrations. En procédant à des expansions ou des paraphrases, les élèves prendront progressivement conscience de tout ce que l'auteur a choisi de ne pas dire.

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

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

Concrètement, dans *Narramus*…

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

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

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

en pratique

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

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

en pratique

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

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

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

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, partie 1.4 : « L'oral – Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières », ressource maternelle (2015, p. 6).

Dans l'application, 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 ».

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

en pratique

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

La maquette et les figurines

Très vite, vous proposerez une maquette et des figurines aux élèves pour qu'ils et elles puissent s'entrainer à raconter l'histoire soit avec vous, soit avec l'ATSEM, soit tout·es 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.

en pratique

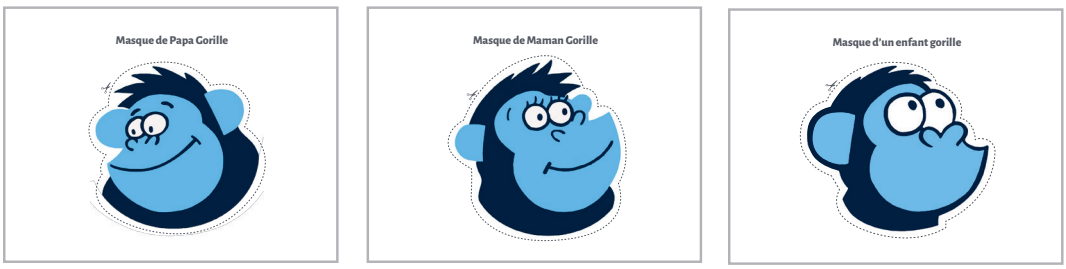
Les enseignants-concepteurs ont observé que leurs élèves adorent ce dispositif avec lequel ils et elles jouent ensemble dès que possible. Ils et elles vous conseillent donc de ne pas construire un matériel trop fragile…

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

Le théâtre

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

Exemples de masques pour *Trois courageux petits gorilles* :

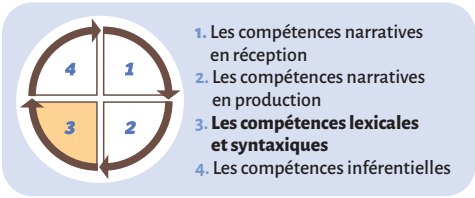


En proposant aux élèves de multiples activités de rappel de récit, on participe aussi au développement du lexique et de la syntaxe.

en pratique

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

Cible n° 3 : Les compétences lexicales et syntaxiques



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Concrètement, dans *Narramus*…

Définir explicitement le vocabulaire avant la lecture de l'épisode

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

en théorie

« Avec les plus petits (voire durablement avec ceux dont le français n'est pas la langue première ou dont les acquis sont très limités), le travail de la compréhension est d'autant plus nécessaire que le vocabulaire est réduit : les mots même simples ne peuvent rien évoquer s'ils n'ont jamais été entendus, utilisés, et ce d'autant plus que les situations scolaires sont inédites. » IGEN (2011, p. 129)

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

À ce sujet, il faut savoir que la récupération des mots en mémoire est étroitement liée à la nature et à la qualité de leur encodage, c'est-à-dire à la manière dont 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 et Koeske, 1983 ; Chi, Hutchinson et Robin, 1989 ; Cellier, 2017).

Il ne suffit donc pas de montrer et de nommer les images. Il faut aussi proposer aux jeunes élèves de multiples liens sémantiques qui relient un même mot à plusieurs autres de la même catégorie ou de catégories différentes pour faciliter et organiser le stockage. Par exemple, les gorilles sont des animaux qui appartiennent à la famille des singes. Leur peau est couverte de poils. Ils ont deux bras, deux jambes, des mains et des pieds (pas des sabots comme le cheval ou des pattes comme le chien). Ces mains et ces pieds leur permettent de faire beaucoup de choses : grimper dans les arbres, casser la coque d'un fruit… Ils vivent en groupe, dans la forêt ou dans la montagne. Ils mangent des fruits, des herbes, des feuilles et des insectes. C'est ce que nous vous invitons à faire systématiquement quand vous introduisez un nouveau terme.

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

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

Intégrer des activités de prononciation des mots nouveaux

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

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

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

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

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

Par exemple, en fin de module 3, les élèves devront mimer les termes suivants : être un papa Gorille, une maman Gorille, un petit gorille ; se coucher dans un lit ; faire un bisou à quelqu'un ; s'en aller ; être tout·es seul·e·s ; être dans le noir ; tout à coup, entendre un bruit terrifiant ; se cacher ; se cacher sous une couverture ; être courageux.ses ; sortir.

en pratique

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

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

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

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

en pratique

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

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

---

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

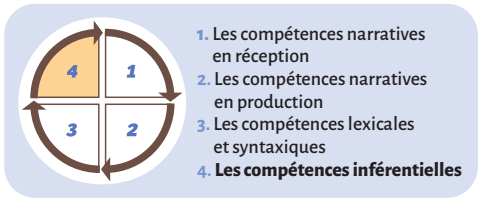
Garder trace des apprentissages lexicaux

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

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

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

Cible n° 4 : Les compétences inférentielles



Il ne suffit pas, bien sûr, que le lecteur connaisse le sens de tous les mots et de toutes les expressions d'un texte pour le comprendre en profondeur. Il faut aussi qu'il produise des inférences qui sous-tendent et assurent la construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble des informations (Kintsch, 1988 ; Oakhill et Cain, 2007 ; Paris, Lindauer et Cox, 1977 ; van den Broek, 1997), autrement dit qu'il tire des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites. Cela suppose qu'il mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (Cook, Limber et O'Brien, 2001). Sur ce point, les études récentes ont mis en évidence que la « théorie de l'esprit[2] » – notamment la capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements – influe de façon importante sur la qualité de la compréhension des textes narratifs (Graesser *et al.*,1994 ; Kim, 2016).

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

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

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

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

Ce sont ces compétences inférentielles et les connaissances psychologiques dont ils disposent qui permettent aux jeunes enfants de comprendre :

- pourquoi, au début de l'histoire, il faut être courageux pour sortir de son lit afin de savoir qui est à l'origine d'un bruit terrifiant ;
- pourquoi, à la fin de l'histoire, on se demande si le premier petit gorille était le plus courageux ou au contraire le plus peureux ;
- ce que ressentent les petits gorilles au début de l'histoire quand ils se retrouvent seuls, et juste après quand ils entendent un bruit terrifiant, et ensuite quand leur frère ne revient pas, et à la fin quand ils découvrent qu'ils ont tous choisi de se réfugier dans le lit de leurs parents.

Il faudra aussi qu'ils et elles se décentrent de leur propre point de vue perceptif et de ce qu'ils et elles savent en tant que lecteurs et lectrices pour comprendre que s'ils et elles ont compris l'origine des bruits, les petits gorilles, eux, ne le sauront jamais.

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

Concrètement, dans *Narramus*…

Apprendre à s'interroger sur les états mentaux des personnages

Dès le deuxième module, vous mènerez une activité originale : vous demanderez aux élèves de se mettre provisoirement à la place des trois petits gorilles pour imaginer ce qu'ils pensent, ressentent, croient, savent… quand ils réalisent qu'il fait tout noir et qu'ils sont tout seuls dans leur grand lit. Vous écrirez sous leurs yeux, dans la bulle de pensée, le résultat de leur réflexion.

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 connaitre les états mentaux des personnages.

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

Comprendre les relations causales

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

Pour aider les jeunes enfants à comprendre une histoire en profondeur et à construire une représentation mentale cohérente de l'histoire, il faut imaginer des situations qui les amènent à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour s'interroger sur ce que l'auteur « veut dire » (Williams, 1993). Il faut aussi leur apprendre à raisonner sur les relations temporelles et causales entre les évènements, donc à extraire les liens logiques qui unissent les informations (Fuchs *et al.*, 2012 ; Tillman, Tulagan & Sullivan, 2020 ; Trabasso *et al.*, 1989). Van den Broek, Rohleder et Narvaez (1996) montrent que, chez les jeunes enfants, 50 % de la variance du score de rappel s'expliquent par la compréhension des relations causales entre les évènements, celle-ci déterminant, selon eux, la mémorisation du texte. Dans les relations causales sont incluses celles qui impliquent des composantes plus abstraites telles que les intentions et les objectifs des personnages, bref, les états mentaux (van den Broek et al., 2011).

Dans l'histoire *Trois courageux petits gorilles*, on compte de nombreuses relations causales qui sont loin d'être transparentes pour les jeunes enfants et ce d'autant plus que les causes et les effets ne sont pas présentés dans le même paragraphe, ni le même épisode. Par exemple, page 8, on apprend que les trois petits singes sont réveillés par un bruit terrifiant, mais il faut attendre la page 25 pour comprendre que ce bruit n'est en fait que celui du vent qui passe dans les arbres. Il faut être un lecteur ou une lectrice expérimenté·e et réfléchi·e pour saisir que le lecteur sait des choses que les personnages ignorent. Comme les jeunes élèves réfléchissent bien mais sont peu expérimenté·es, nous leur proposons plusieurs activités originales pour assurer leur compréhension des liens de causalité.

Le scénario *Trois courageux petits gorilles*

« Narramus », *Trois courageux petits gorilles*, est destiné aux enseignant·e·s de petite section, mais il peut aussi être utilisé par ceux et celles qui exercent en moyenne section.
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 (p. 5-28) et le scénario regroupant les fiches de préparation des neuf modules (p. 29-77) ;
- 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 *Trois courageux petits gorilles* est écrit et illustré par Michel Van Zeveren et édité par L'École des loisirs (2003). Il raconte l'histoire de trois petits gorilles qui vivent une nuit très mouvementée parce que des bruits terrifiants pour les uns, effrayants pour les autres, viennent troubler leur sérénité. On découvrira, au fil du texte, que le courage est un concept éminemment relatif…

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 bleue) et des réponses que l'on attend des élèves (bulle marron). Nous expliquons du mieux possible les tâches proposées, les modalités de guidage et fournissons tous les supports capables de faciliter votre travail.
- À droite, des commentaires de natures très différentes : il peut s'agir d'un conseil pratique, de la justification d'une option didactique déconcertante ou inhabituelle (en marron), 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 ceux et celles qui, contrairement aux précédent·es, ne pourraient dialoguer directement avec nous. Nous y relayons aussi les observations, les témoignages ou les conseils des enseignants-concepteurs (en italique).

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 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 et 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 maitre du jeu… D'autres fois encore, nous proposons une modalité écrite : chaque élève doit préparer sa réponse en la dessinant ou en l'écrivant.

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

Le mode d'organisation sociale

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

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

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

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

– tous les enseignants-concepteurs ont adopté la modalité collective ;

– pour certaines activités, ils ont travaillé avec les 5 ou 6 élèves les plus fragiles (avant la séance collective ou après) et laissé les autres travailler seul·es, supervisé·es par l'ATSEM ;

– pour certaines tâches (comme s'entrainer à raconter, s'interroger sur les états mentaux des personnages…), ils ont fait travailler les élèves en groupes : les plus performant·es, ensemble mais sans adulte, les élèves moyens avec l'ATSEM et les plus faibles avec eux, parfois l'enseignant·e spécialisé·e à dominante pédagogique ;
– et que les effets sont positifs pour les trois catégories d'élèves (forts, moyens, faibles).

Bref, vous l'aurez compris, il est, pour nous, essentiel que vous vous autorisiez à **moduler** l'emploi du scénario *Trois courageux petits gorilles* 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 maitre de votre enseignement et donc maitre du temps !

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

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

dans le programme

« La régularité, la récurrence et la cadence de certaines activités, notamment celles qui permettent le réemploi des mots et des tournures enseignés, sont nécessaires afin d'ancrer, à long terme, des savoir-être et des savoir-faire essentiels à la réussite des élèves. »

Programme d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit du cycle 1, BOEN du 31/10/2024, page 2.

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

Un outil pédagogique « parlant » pour un enseignement explicite

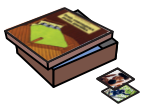
Dans *Narramus*, nous engageons les enseignant·es à mettre en œuvre un **enseignement explicite.**

Vous le savez bien, trouver les formulations qui permettent de rendre compréhensible, par les jeunes enfants, ce qu'ils et elles 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 une enseignante fictive avec des élèves tout aussi fictifs. Il va de soi que les énoncés ainsi rédigés ne correspondent pas aux habiletés langagières de tous les élèves, mais ils donnent de bonnes indications sur le type de réponses attendues.

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

L'enseignant·e lit le texte.

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


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

Les élèves doivent imaginer le dessin qui illustre le texte.

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

Un·e élève raconte seul·e l'histoire.

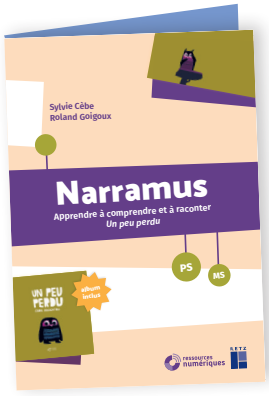
La classe complète le récit de l'élève.

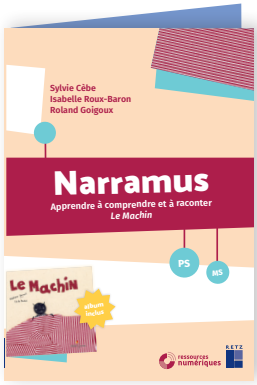
Les élèves les retrouveront au fil des modules et des différents scénarios *Narramus*. Placé en haut à gauche de chaque diapositive, le pictogramme permet de gagner un temps précieux puisque, très vite, les élèves saisissent ce qu'ils et elles vont devoir faire et/ou apprendre et comment ils et elles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

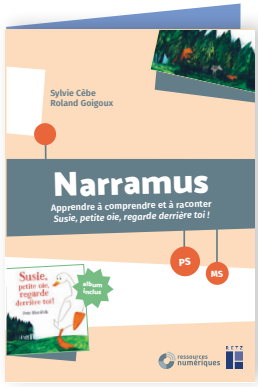
Et c'est toujours dans le même but que nous avons **stabilisé le déroulement des modules**. Cette option pédagogique a le mérite de rendre le monde scolaire plus prévisible : pour chaque élève, se sentir suffisamment en sécurité, grâce à un environnement dont les règles de fonctionnement et les repères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

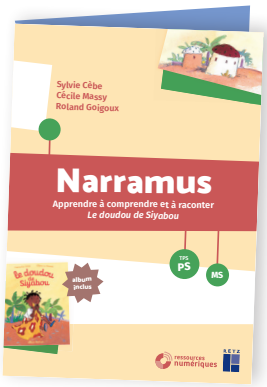
dans la même collection

Niveaux PS - MS

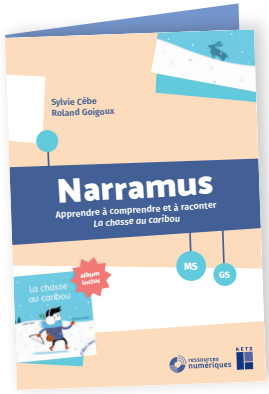


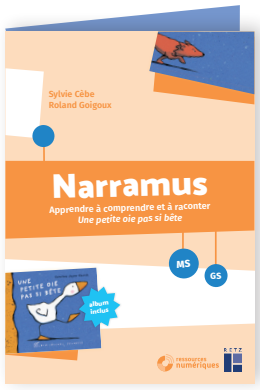


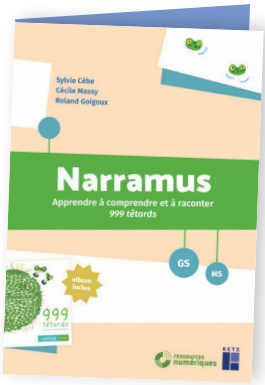
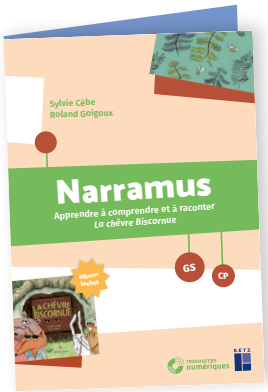
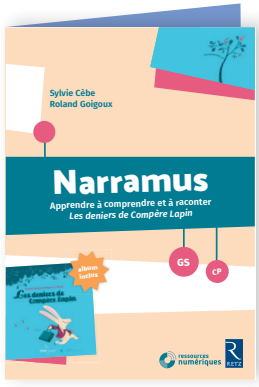
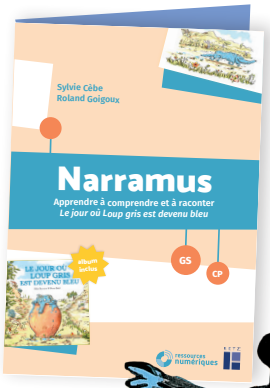




Niveaux MS - GS







Niveaux GS - CP