



HAL
open science

La méthode Narramus et le développement de compétences professionnelles

Nina Le Moing

► **To cite this version:**

Nina Le Moing. La méthode Narramus et le développement de compétences professionnelles. Education. 2020. dumas-02976337

HAL Id: dumas-02976337

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976337>

Submitted on 23 Oct 2020

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

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

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**LA METHODE NARRAMUS ET LE
DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES
PROFESSIONNELLES**

Mots-clés : compréhension de récit, apprendre à raconter, Narramus

Nina Le Moing

Sous la direction de Blandine Longhi

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Madame Blandine Longhi, Directrice de Mémoire, pour ses conseils et son soutien dans l'élaboration de celui-ci.

Je souhaite également remercier Madame Cécile Blas qui m'a fait pleinement apprécier la méthode Narramus lors d'un stage dans sa classe, ainsi que ma tutrice Madame Anne-Cécile Archimbault qui m'a amenée à prolonger ma réflexion autour de cet outil. Je remercie ces Professeurs des Écoles Maîtresses-Formatrices de leur attention et de leurs analyses qui m'ont permis de progresser dans ma pratique ainsi que dans ma réflexion autour de ce métier.

Je remercie enfin mon père qui m'a donné le goût de cette profession et qui m'a été d'un support précieux tout au long de la rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
1. LA FREQUENTATION DE L'ECRIT : UN ENJEU DE L'ECOLE MATERNELLE.....	2
1.1. APERÇU HISTORIQUE.....	2
1.2. DES HABITUDES FAMILIALES INEGALES.....	3
1.3. LES COMPETENCES NECESSAIRES A LA COMPREHENSION D'UN TEXTE	4
1.4. CARACTERISTIQUES DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EFFICACES.....	5
2. L'OUTIL NARRAMUS	7
2.1. PRESENTATION DE LA METHODE	7
2.2. DES EFFETS NOTOIRES	9
2.3. UN OUTIL POUR ET PAR LES ENSEIGNANTS.....	10
MISE EN ŒUVRE EN MOYENNE SECTION.....	12
1. PRESENTATION ET JUSTIFICATION DES CHOIX LIES AUX ALBUMS ETUDIES DURANT L'ANNEE	12
2. LEXIQUE ET APPROPRIATION DU VOCABULAIRE.....	15
2.1. LA PRESENTATION DU VOCABULAIRE EN CLASSE.....	15
2.2 ...ET SON APPROPRIATION EN MOTRICITE.....	17
3. RESTITUTION DE L'HISTOIRE.....	18
3.1. LE RAPPEL DU RECIT EN COIN REGROUPEMENT	18
3.2. LA MAQUETTE	19
3.3 L'OBJET FINAL	21
3.4. PENDANT LE CONFINEMENT.....	23

ANALYSE DES OBSERVATIONS ET DES RESULTATS OBTENUS	24
1. ANALYSE DES OBSERVATIONS RECUEILLIES	24
1.1. LE TRAVAIL DU VOCABULAIRE, SON APPROPRIATION ET SA MEMORISATION.....	24
1.2. COMPREHENSION DES ETATS MENTAUX ET EXPLICITATION	26
1.3. L'IMPORTANCE DE LA METACOGNITION ET DE LA MEMORISATION.....	28
1.4. LA MAQUETTE ET LES FIGURINES, UN SUPPORT POUR LES PETITS PARLEURS	29
1.5. LE TRANSFERT A D'AUTRES ALBUMS.....	30
1.6. PLAISIR ET ENGOUEMENT DES ELEVES.....	31
1.7. TRAVAIL D'EQUIPE ET INVENTIVITE DES ENSEIGNANTS	32
1.8. RENFORCEMENT DU LIEN ENTRE L'ECOLE ET LES FAMILLES.....	33
ANNEXES	37
RESUME (FRANÇAIS) :	64
ABSTRACT (ENGLISH) :	64

INTRODUCTION

Les programmes de l'école maternelle de 2015 énoncent qu'à la fin du cycle 1, tous les élèves doivent être capables de « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ». Mais alors, comment atteindre cet objectif lorsque l'on sait que les enfants de milieux favorisés, prennent, avant même leur entrée à l'école maternelle une avance considérable du point de vue des connaissances lexicales et de la compréhension des textes écrits.¹ L'on connaît ainsi l'importance des rapports au langage (écrit comme oral) des élèves dans la reproduction des inégalités sociales. Ce sont, en effet, les élèves qui identifient le moins la langue en tant qu'objet de réflexion qui seront les plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage dans de nombreux enseignements scolaires. Depuis, des recherches ont souligné que ces inégalités sont aussi édifiées par les pratiques des professeurs qui peuvent avoir tendance à entretenir des « malentendus sociocognitifs ». Ces malentendus reposent sur l'écart entre les attentes de l'école sur le plan du langage et les capacités cognitives d'élèves de milieux populaires qui éprouvent alors des difficultés à les satisfaire.

L'outil didactique *Narramus* a été conçu pour des enseignants de maternelle exerçant en réseau d'éducation prioritaire. C'est un outil basé sur des lectures d'albums de la littérature de jeunesse qui vise le développement de compétences langagières narratives, en réception comme en production. J'ai découvert cet outil lors d'un stage en M2 non lauréat auprès d'une professeure des écoles maîtresse formatrice qui avait une classe de PS-MS dans le 15^{ème} arrondissement de Paris. Elle avait une classe hétérogène avec des élèves de différents milieux sociaux. Plusieurs élèves de petite section étaient allophones et deux présentaient des troubles autistiques. J'ai pu assister à la manière dont elle mettait en œuvre la méthodologie de *Narramus* à partir de l'album *Le machin*. J'ai trouvé particulièrement intéressant l'acquisition du vocabulaire à partir d'images de la vie réelle et les activités permettant de raconter l'histoire seul ou à plusieurs (avec les masques, les marottes, la maquette). J'ai également trouvé que l'outil était adapté, non seulement à un double niveau dans la mesure où chaque album est prévu pour deux niveaux de classe, mais aux classes à niveau unique où de grands écarts de compétences peuvent exister entre les élèves. Je suis cette année professeure des écoles stagiaire

¹ Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, *Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants*, E.N.S Éditions, n°1, 2018

en moyenne section dans le 15^{ème} arrondissement et lorsque j'ai appris ma nomination, j'ai tout de suite repensé à l'outil Narramus. J'avais envie de le tester par moi-même et d'en voir les effets sur mes élèves. Je me posais beaucoup de questions sur la manière de travailler la compréhension et la narration et je trouvais que la façon de faire proposée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe pourrait être intéressante. J'espérais déjà pouvoir transférer la méthode à d'autres albums.

Je me suis donc interrogée sur la problématique suivante ; en quoi la méthode Narramus développe-t-elle des compétences chez les enseignants qui la pratiquent ainsi que leurs élèves ?

Mon hypothèse de recherche est qu'adopter l'outil Narramus permet de développer des compétences réflexives et professionnelles. Je vais pour cela m'appuyer sur mon expérience en tant que professeur des écoles stagiaire.

Dans un premier temps, je vais donc analyser la place de la langue de l'écrit à l'école maternelle et les compétences qui sont dès lors développées. Puis, dans un second temps, je présenterai la mise en œuvre que j'ai faite de l'outil Narramus dans ma classe de moyenne section. Enfin, j'analyserai ma pratique et j'exploiterai les données recueillies pour les mettre en regard avec mon hypothèse de recherche.

FONDEMENTS : LITTÉRATURE ET CYCLE 1

1. La fréquentation de l'écrit : un enjeu de l'école maternelle

1.1. Aperçu historique

L'école maternelle occupe une place privilégiée pour permettre aux enfants une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication². L'enjeu est donc de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. Il y a plus

² Ministère de l'Education Nationale, « La littérature de jeunesse à l'école maternelle », Eduscol, mai 2017

de 20 ans que la littérature est utilisée dans les classes maternelles avec comme fonction explicite de développer la compréhension des récits³. En revanche, on s'est longtemps limité à travailler la compréhension des récits d'un point de vue littéral jusqu'à ce que les études nous montrent que les enfants de cet âge étaient capables de comprendre des informations plus implicites, comme les motivations des personnages par exemple.

1.2. Des habitudes familiales inégales

Depuis quelques décennies il est devenu commun de lire des histoires aux jeunes enfants pour préparer leur entrée à l'école. Ces activités de « lectures partagées » en famille favorisent le développement de compétences liées à la compréhension et au vocabulaire. Or, la nature des albums lus mais aussi la façon de les lire varient d'un milieu social à l'autre et contribuent à construire de manière précoce des dispositions scolaires plus ou moins rentables. Chez les familles à fort capital culturel les parents poussent leur enfant à formuler et à justifier des hypothèses d'interprétation de l'histoire. Ils attirent l'attention de leur enfant sur le sens de l'histoire, le vocabulaire mais aussi les illustrations en lui donnant alors accès à des connaissances du monde. Ils emploient parfois un langage métacognitif pour que l'enfant retrace l'évolution de son interprétation au fil de sa lecture. Ce sont plutôt ces lectures familiales de type indiciaire qui prédisposeraient le plus les enfants aux pratiques de lecture qui sont valorisées dès l'école élémentaire.⁴ Dans les familles de milieux populaires, les échanges ne sont pas exactement de la même nature, on remarque que les conversations autour des albums sont plutôt descriptives et que la majorité des échanges porte sur la description des personnages, de leurs actions, des illustrations.⁵

Ainsi lorsqu'ils entrent à l'école maternelle, les enfants possèdent déjà de nombreuses connaissances et compétences qui sont liées, pour la plupart, aux conditions éducatives dont ils ont bénéficié dans leur milieu social. Il existe alors des différences très importantes du point de vue du développement des compétences narratives entre les enfants. Nombreux sont ceux qui

³ Serge Terwagne, *Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires, Lecture de récits en maternelle, Le français d'aujourd'hui*, 2012/4, n°179

⁴ Stéphane Bonnéry et Christophe Joigneaux, *Des littératies familiales inégalement rentables scolairement, Le français aujourd'hui*, 2015/3, n°190, Armand Colin

⁵ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter : La chasse au caribou, MS/GS, Retz*, 2018

parviennent à nommer un ou plusieurs personnages d'un récit qui vient de leur être lu et citer quelques actions mais très peu parviennent à structurer leur récit, c'est-à-dire expliciter le problème, les péripéties, la résolution. Les marqueurs temporels et les liens de causalité mettent beaucoup plus de temps à apparaître dans leurs rappels de récit. Ce sont en réalité les buts des personnages qui motivent leurs actions et créent le déroulement chronologique de l'histoire. Or, beaucoup de jeunes élèves ont des difficultés à comprendre la logique derrière l'enchaînement des actions, d'autant plus que les professeurs focalisent souvent leur attention sur ce schéma narratif.

On peut aujourd'hui affirmer que l'enseignement de la compréhension à l'école maternelle est une nécessité. Les enfants sont capables d'entrer dans une compréhension fine des textes narratifs, et ce, dès l'âge de 3 ans. L'acquisition précoce de ces compétences est décisive car les élèves qui comprennent bien à la fin de la maternelle, comprennent bien à la fin du cycle 3 et du cycle 4. Les recherches récentes sur la compréhension ont montré que de nombreux élèves sont signalés en grande section car ils comprennent mal, en CP 20 % des élèves ont des difficultés à rentrer dans la compréhension fine. On retrouve ces mêmes élèves signalés en CM1 qui se retrouvent confrontés à la complexité des textes. Ils sont majoritairement issus de milieux populaires.⁶

Si l'on souhaite être à même de compenser les inégalités sociales et éviter qu'elles ne deviennent de véritables difficultés scolaires, il importe de faire en sorte que tous construisent ce que certains ont déjà acquis à l'extérieur de l'école. Un enseignement systématique et structuré peut ainsi bénéficier aux enfants issus de milieux dits défavorisés.

1.3. Les compétences nécessaires à la compréhension d'un texte

La compréhension d'un texte est l'aboutissement d'un tri d'informations et de leur organisation en une structure cohérente. De nombreuses compétences sont nécessaires pour atteindre ce résultat :

- ❖ Des connaissances lexicales et syntaxiques

⁶ Conférence de Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron donnée à l'IFE le 1^{er} décembre 2017

- ❖ Des connaissances encyclopédiques, de connaissances du monde
- ❖ La capacité à trier et à mémoriser les informations importantes
- ❖ La capacité à obtenir une cohérence du texte en effectuant des inférences
- ❖ La capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension

Or, les enseignants lisent et racontent beaucoup d'albums à leurs élèves (on parle souvent de « lecture offerte ») mais peu leur fournissent un enseignement explicite des compétences nécessaires à la compréhension (voir les compétences citées ci-dessus). Le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale⁷ de 2011 confirme ce constat. Ainsi, s'il existe bien des ateliers centrés sur la compréhension, ils « consistent souvent en une réorganisation d'images aux fins de reconstitution de la chronologie de l'histoire ». De telles modalités sont suffisantes pour des élèves proches de la culture scolaire et qui ont déjà construit dans leurs familles certaines compétences qui sous-tendent la compréhension, mais elles ne le sont pas pour les autres.

1.4. Caractéristiques des pratiques d'enseignement efficaces

Pour que l'école maternelle française puisse pleinement compenser les inégalités sociales qui existent, elle doit donc faire en sorte que tous les élèves construisent les compétences que les plus favorisés d'entre eux ont déjà acquises en famille. La meilleure manière de les aider à envisager leur scolarité est l'acquisition de différentes compétences : compréhension de récits écrits, savoir les raconter et apprendre plus de lexique.⁸ Les caractéristiques des pratiques d'enseignement efficaces seraient donc les suivantes⁹ :

- **Apprendre à comprendre, ensemble, un texte, en profondeur** : plusieurs auteurs¹⁰ ont montré que les professeurs qui font dialoguer leurs élèves autour du sens des histoires les

⁷ *L'école maternelle*, rapport n°2011-108, octobre 2011, Inspection Générale de l'Éducation Nationale

⁸ Bonnéry, Mamede, Soulé, *Les usages de la littérature de jeunesse (4-8 ans) dans les structures éducatives et culturelles de la ville. Risques d'inégalités et conditions d'appropriation*, rapport de recherche commandé par la ville de Gennevilliers, 2013

⁹ Roux-Baron Isabelle, Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, *Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle*, E.N.S Éditions, 2017/4, n°201

¹⁰ Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, *Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants*, E.N.S Éditions, n°1, 2018

aident à mieux les comprendre, à mieux les interpréter mais à deux conditions. La première de ces conditions est que les professeurs doivent solliciter leurs élèves dans différents registres cognitifs : reformulation, description, résumé, discussion, argumentation, mise en lien avec l'expérience personnelle... La seconde est qu'ils leur fassent réaliser des activités avec de véritables défis cognitifs.

○ **Un enseignement et une révision systématiques du vocabulaire du texte :** plusieurs pratiques ont prouvé leur efficacité dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle.¹¹ Ainsi, si l'on veut que les élèves mémorisent durablement du vocabulaire, il faut expliquer le sens des mots et des expressions mais aussi le leur faire réviser, relire les albums, s'engager dans des activités de rappel de récit et employer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités. Il peut être délicat pour un élève de s'approprier une histoire s'il ne possède pas les connaissances du monde auquel le récit fait référence, encore plus si les illustrations de l'album sont en décalage avec le texte¹². De même, s'il ne maîtrise pas les constructions syntaxiques et lexicales, sa compréhension de l'histoire deviendra inévitablement plus fragile. Tous les élèves bénéficient de l'enseignement du vocabulaire, mais les gains sont plus importants chez ceux qui ont un meilleur niveau de vocabulaire au départ. En effet, ceux dont le niveau est au départ plus faible auront besoin de plus de temps d'apprentissage et surtout d'interactions pour s'approprier le vocabulaire nouveau¹³. Cet enseignement du vocabulaire est en outre plus efficace s'il est effectué de manière systématique et étalé sur plusieurs semaines. Enfin, des activités de rappel de récit seront nécessaires pour favoriser le réemploi des mots et des expressions.

○ **Apprendre aux jeunes enfants à produire des inférences :** En fin de grande section les élèves doivent être capables de « comprendre des textes sans autre aide que le langage entendu ». Or, pour atteindre cet objectif, il faut pouvoir mobiliser des compétences particulières. D'une part la maîtrise du sens des mots et des expressions d'un texte mais aussi la production d'inférences. En effet, comprendre une histoire, c'est être capable de construire

¹¹ Ibid.

¹² Emmanuelle Canut, Martine Vertalier, *Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? Le français d'aujourd'hui*, 2012/4, n° 179, Armand Colin

¹³ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants*, E.N.S Éditions, n°1, 2018

une représentation mentale des événements du récit.¹⁴ Les élèves doivent donc apprendre à tisser des liens entre les informations présentes à divers endroits du récit et ce qu'ils connaissent. Ils peuvent alors combler les implicites, les blancs, laissés par l'auteur. Mireille Brigaudiot précise ainsi que « *l'accès au sens d'un texte n'est jamais l'addition des significations de ses mots* »¹⁵. C'est à l'enseignant d'aider l'élève à accéder à cette compréhension fine en mettant en relation différents éléments du récit, comme les émotions et les actions. On sait en effet que la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements ont un impact positif sur la qualité de la compréhension du texte¹⁶.

- **Mettre en scène les histoires étudiées** : La mise en scène de l'histoire par les élèves a un effet notoire sur la qualité de leur compréhension, le développement de leurs compétences narratives ainsi que l'acquisition du vocabulaire¹⁷.

2. L'outil Narramus

2.1. Présentation de la méthode

La méthode Narramus est une méthode d'initiation à la compréhension de textes en maternelle. Elle a été développée par Roland Goigoux, professeur des universités de sciences de l'éducation et spécialiste de l'enseignement de la lecture enseignant à l'INSPE de Clermont-Auvergne ainsi que Sylvie Cèbe, maître de conférences en sciences de l'éducation et également enseignante à l'INSPE Clermont-Auvergne et en collaboration avec des enseignants de la région. Narramus vise à préparer les enfants à la compréhension des histoires en leur donnant

¹⁴ Julia Monnier Le Nestour. *Apprendre à raconter pour comprendre le récit et sa structure en maternelle*. Education. 2018. dumas-01919434

¹⁵ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter : La chasse au caribou, MS/GS, Retz, 2018

¹⁶ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants, E.N.S Éditions, n°1, 2018

¹⁷ Ibid.

les moyens de développer des compétences qui seront déterminantes pour la suite de leur scolarité¹⁸.

Cette méthode s'appuie ainsi sur les caractéristiques des pratiques d'enseignement efficaces que nous avons mentionnées plus haut. Elle cherche à **explicit**er l'**implicite** en travaillant sur les représentations mentales que les enfants ont de l'histoire avant de leur montrer les images. Il s'agit donc d'une inversion par rapport à un ordre plus classique de lecture qui permet de travailler la compréhension en développant leurs compétences d'inférence. Le but est de les amener à comprendre que dans une histoire on ne dit pas tout, que le lecteur doit deviner certaines choses. L'on retrouve ainsi la thèse d'Umberto Eco selon laquelle le texte représente un « tissu de non-dit » où le lecteur doit produire des mouvements coopératifs et conscients pour être capable de l'actualiser. Les textes présents dans la littérature de jeunesse ne font pas exception à cette règle et sont parfois remplis d'espaces blancs que le destinataire doit résoudre. Dans la méthode Narramus les élèves sont par exemple interrogés sur les états mentaux des personnages, ils sont ainsi invités à expliciter ce qui est implicite dans l'histoire. De nombreuses tâches visent donc à centrer l'attention des élèves sur l'implicite contenu dans le texte et la production d'inférences qui sont très importantes pour structurer un récit et construire une représentation qui est cohérente dans la mémoire des élèves¹⁹. D'autant que le plus souvent, ce sont les buts des personnages qui motivent leurs actions et permettent de créer la chronologie et la hiérarchie entre les différentes étapes du récit. Il est donc primordial de faire repérer aux élèves les conséquences des actions et d'être capables de les évoquer quand ils racontent seuls l'histoire. Au cours de ces séances les élèves sont ainsi amenés à faire appel à leurs expériences personnelles et à leurs connaissances de la psychologie pour imaginer ce que les personnages peuvent penser et ressentir à certains moments de l'histoire.

Il s'agit également d'**apprendre à raconter** puisque pour Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, « le meilleur moyen d'apprendre à comprendre les histoires est d'apprendre à les raconter ». En effet, si une bonne mémoire et une bonne représentation mentale des événements et de leurs liens logiques sont nécessaires, ces éléments ne garantissent pas que tous les élèves seront capables d'effectuer une bonne narration. Les compétences langagières que l'école maternelle doit construire sont aussi nécessaires. C'est pourquoi la méthode Narramus vise à

¹⁸ François Jarraud, *Lecture : les effets prouvés de la méthode Narramus*, Le café pédagogique, 18/09/2017

¹⁹ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement*, Le français aujourd'hui, 2012/4, n°179, Armand Colin

favoriser ces compétences avec différents objectifs complémentaires. Il s'agit d'une part de donner un autre but à la lecture (comprendre pour être capable de raconter à son tour), mais aussi de stabiliser les différentes connaissances et de développer les compétences langagières que sont le lexique, la syntaxe, le langage d'évocation. On cherche donc à apprendre aux élèves à élaborer un récit cohérent pour se faire comprendre d'une personne qui n'aurait pas lu l'histoire. Les élèves sont ainsi invités à jouer l'histoire, avec des maquettes, des marottes ou encore des masques. Grâce à cela on peut également vérifier leur compréhension. C'est enfin l'occasion pour les élèves de profiter des compétences nouvellement acquises. Cette phase marque aussi une ouverture vers la maison puisque la méthode invite les parents à écouter leur enfant jouer l'histoire, ce qui représente alors un véritable soutien pour la réussite à l'école.

2.2. Des effets notoires

De nombreuses classes ont participé au projet et ont ensuite été testées pour analyser les effets de la méthode. C'est ainsi les élèves de 265 classes qui ont participé aux tests (83 classes de petite section, 92 classes de moyenne section et 90 classes de grande section) concernant le vocabulaire et sa mémorisation ainsi que la qualité de rappel de récit. Les scientifiques ont testé les enfants à deux reprises chaque trimestre, une première fois avant la séquence d'enseignement puis juste après qu'on leur ait lu et raconté l'histoire. Il leur était à chaque fois demandé de raconter l'histoire.

Le schéma ci-dessous présente les résultats des 3 groupes de grande section. Le premier groupe (G1GS) a Narramus et leurs enseignants sont accompagnés par les conseillers pédagogiques, le second groupe (G2GS) a Narramus sans accompagnement et le dernier groupe (G3GS) a le même album mais sans la méthode Narramus. On remarque ainsi que les effets de la méthode Narramus sont forts à chaque trimestre et de plus en plus forts vers la fin de l'année. En fin de grande section, la performance des élèves des deux groupes qui ont expérimenté Narramus est deux fois meilleure que chez le groupe qui possédait seulement le même album. On remarque également un fort transfert puisqu'au troisième trimestre, dès le premier test, les deux groupes qui expérimentent Narramus sont d'ores et déjà supérieurs au troisième groupe alors que l'enseignement de l'histoire n'a pas encore été mis en place. Cela signifie qu'il y a eu un transfert de compétences alors que l'on a étudié des histoires différentes. Les élèves entraînés avec Narramus sont donc capables de mieux écouter une histoire, de mieux la comprendre et enfin de mieux la restituer.

Rappel de récit : proportions de micro-propositions rappelées (%)

- sur 72 pour Moussa
- sur 82 pour Gruffalo
- sur 109 pour Compère

Taille des effets

T2

G1 vs G3 = **0,68**

G2 vs G3 = **0,47**

T4

G1 vs G3 = **1,05**

G2 vs G3 = **0,79**

T6

G1 vs G3 = **1,18**

G2 vs G3 = **0,95**

T5 : le transfert

G1 vs G3 = **0,62**

G2 vs G3 = **0,43**

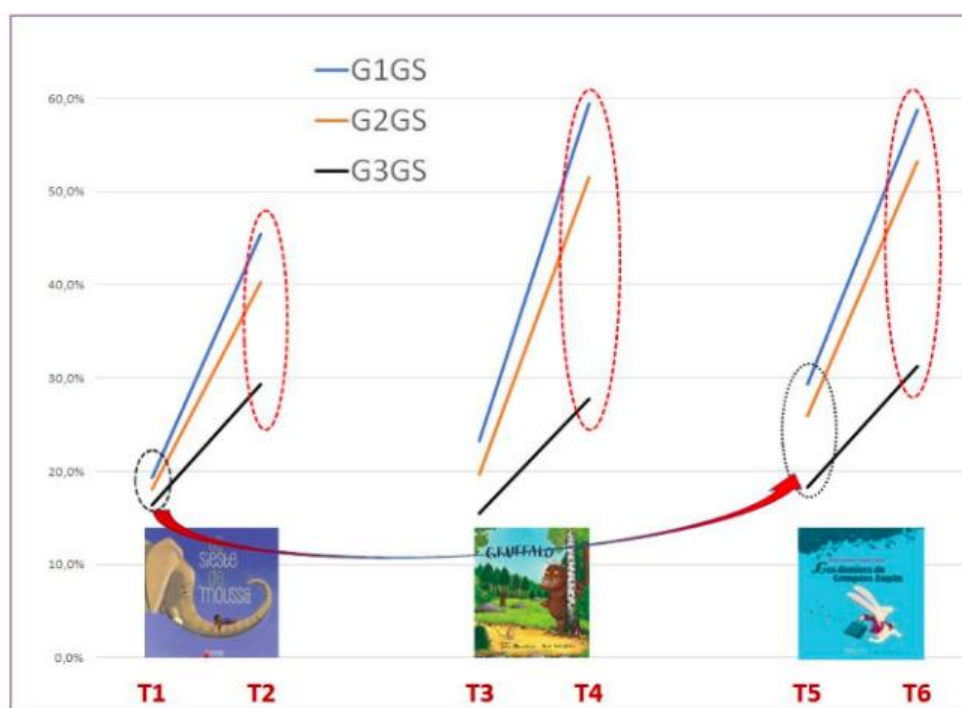


Figure 1 : Les progrès des 3 groupes de GS au rappel de récit pour chaque scénario

2.3. Un outil pour et par les enseignants

« *Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multam valent: instrumentis et auxiliibus res perficitur* »

Ni la main, ni l'esprit, livrés à eux-mêmes ne valent grand-chose : ce sont les outils qui les perfectionnent²⁰

Cette formule nous invite ainsi à penser que les professeurs et leur pouvoir d'agir est intimement lié aux outils construits au sein de leur sphère professionnelle. C'est ce qu'affirment aujourd'hui les chercheurs de l'université d'Harvard : l'utilisation d'outils qualitatifs construits afin d'améliorer les apprentissages scolaires favorise le développement professionnel des professeurs.²¹ Les enseignants savent qu'il y a de forts écarts de transmission entre les familles mais beaucoup ne savent pas comment combler ces écarts entre 3 et 6 ans. Or, une partie de

²⁰ Épigraphe de Francis Bacon utilisée par Lev Vygotsky dans *Pensée et langage*, 1985

²¹ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants*, E.N.S Éditions, n°1, 2018

l'identité enseignante repose sur la maîtrise de compétences à la fois pédagogiques et didactiques qui sont nécessaires pour exercer son métier de la manière la plus satisfaisante possible. Il s'agit ainsi de savoir comment aider ses élèves à apprendre et comment surmonter les difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans leur apprentissage. L'on peut donc dire que le développement professionnel est un véritable levier d'épanouissement dans son métier, tout comme l'accès à des savoirs issus de la recherche puisqu'on attend d'eux qu'ils nous permettent de progresser dans notre pratique.²²

2.3.1 Un outil « clés en main » et donc un impact amoindri ?

Des questions peuvent toutefois être soulevées, dans la mesure où Narramus est ce qu'on appelle un outil « clés en main ». Ce caractère « clés en main » est très attractif pour les enseignants qui ne disposent pas de suffisamment de temps ou de toutes les compétences nécessaires pour pouvoir mettre en œuvre dans des situations d'apprentissages, les apports issus de la recherche. Le risque est alors que les enseignants appliquent des méthodes sans avoir conscience des théories scientifiques et didactiques qui sous-tendent cette pédagogie. De la même manière, l'impact de la méthode sur le développement professionnel est amoindri puisque le transfert de compétences n'a souvent guère lieu. J'ai, pour ma part, un ressenti différent car la découverte de cette méthode m'a donnée envie d'approfondir mes connaissances en matière de lecture et de compréhension au cycle 1. Le fait de transposer la méthode à d'autres albums a en outre renforcé mes compétences en m'amenant à avoir un regard critique sur les albums que je choisissais et la manière dont je construisais mes séquences.

L'école maternelle peut donc réduire les écarts liés aux différences sociales, à condition d'infléchir ses pratiques. Il ne suffit pas d'accroître la quantité de lectures offertes, ce sont bien les compétences enseignées et la manière de les enseigner qui font la différence.

²² Frédérique Jarre, *La recherche-action Narramus, témoignage : un exemple de collaboration qui participe au développement professionnel des enseignants*, dans *Le métier d'enseignant : une identité introuvable ?* Hélène Buisson-Fenet, Olivier Rey, ENS Éditions, 2019

MISE EN ŒUVRE EN MOYENNE SECTION

En tant que professeure des écoles stagiaire j'ai une classe de moyenne section de 26 élèves, 13 filles et 13 garçons. L'école se situe dans le 15^{ème} arrondissement de Paris et les familles appartiennent dans la majeure partie des cas à un milieu social favorisé voire très favorisé. Certains élèves sont en revanche issus de milieux sociaux plus modestes mais de manière générale, le niveau est bon car ces derniers sont « tirés vers le haut » par ceux ayant pris de l'avance dans certaines compétences. Je vais donc commencer par présenter les albums à partir desquels nous avons travaillé cette année avant de décrire différentes compétences mises en œuvre grâce à cette méthode.

1. Présentation et justification des choix liés aux albums étudiés durant l'année

En septembre 2019, lors de ma première période en responsabilité, j'ai décidé d'exploiter l'album *Le machin* (Stéphane Servant et Cécile Bonbon) via l'outil Narramus²³. C'est un album PS/MS qui est adapté à des élèves de moyenne section en début d'année. La construction du récit est assez répétitive et permet aux élèves de s'approprier très rapidement certaines structures syntaxiques. Dans la mesure où mes élèves sont assez matures, j'ai eu peur qu'ils ne trouvent l'histoire trop enfantine. Ce furent finalement les moments où je les voyais raconter l'histoire et s'approprier l'album qui m'ont prouvé le contraire. J'approfondirai cela quand j'aborderai les moments où ils racontaient l'histoire, avec la maquette notamment et en fin de séquence.²⁴

En période 2, j'ai choisi l'album *Le p'tit bonhomme des bois* (Martine Bourre et Pierre Delye). J'avais vu l'enseignante qui m'avait fait découvrir Narramus le travailler en période 2 lors de mon stage et j'avais beaucoup aimé cet album. C'est un conte de randonnée avec une structure répétitive. Les contes de ce type sont tout à fait adaptés aux élèves de cycle 1 car ils

²³ Sylvie Cèbe, Isabelle Roux-Baron, Roland Goigoux, *Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter : Le machin*, Retz, 2018

²⁴ Voir l'annexe n°12 avec un plan de séquence typique de la méthode Narramus

posent des problèmes de compréhension aux élèves, ce qui va leur permettre de développer leurs compétences par la suite. C'est à leur sujet qu'Isabelle Lardon explique qu'ils « *résistent à la compréhension immédiate* » et que « *les récits dialogués répétitifs facilitent la mémorisation de l'histoire* »²⁵. Le vocabulaire y est plus complexe que dans *Le machin* et cet album me permettait également d'aborder l'aspect ordinal en mathématiques avec la file ordonnée des personnages dans la forêt. Je n'avais pas vu l'enseignante utiliser la méthode Narramus avec cet ouvrage car elle s'en tenait aux ouvrages publiés par Retz pour mettre en œuvre l'outil. En début d'année, je m'étais inscrite dans un groupe de professeurs des écoles qui utilisaient Narramus et je m'étais rendue compte que beaucoup d'entre eux transféraient désormais la méthode à d'autres albums et publiaient leur travail afin d'échanger entre collègues. Roland Goigoux est lui-même membre du groupe et suit de près l'appropriation que les enseignants se font de la démarche²⁶. Si j'avais pu avoir un doute sur le fait que j'étais en droit de transférer la méthode à d'autres albums, j'en avais désormais une nette confirmation de la part du créateur de Narramus. C'est finalement sur le Padlet²⁷ de la circonscription de Brest Est que j'ai trouvé le travail d'une conseillère pédagogique de circonscription²⁸ (CPC) qui avait remanié l'album *Le p'tit bonhomme des bois* à la manière de Narramus. C'est donc sur ce travail que je me suis appuyée pour travailler l'album en période 2.

En période 3, j'ai décidé de travailler sur *La moufle* (Florence Desnouveaux, Cécile Hudrisier). C'était là un nouveau conte de randonnée que nous allions voir en version animée au cinéma dans le cadre de notre projet « Mon 1^{er} cinéma » organisé par la mairie de Paris. La sortie au cinéma intervenait à la fin de la période, ce qui nous laissait le temps de bien travailler l'histoire antérieurement. Je me suis à nouveau appuyée sur le travail effectué par Magali Chapelet-Guirriec, conseillère pédagogique de circonscription en Bretagne, qui publie ses ressources sur un Padlet public. Depuis le début de l'année, j'avais eu la classe trois semaines par période ce qui me permettait d'exploiter un album en faisant une séance par jour puisque je découpais les modules en plusieurs parties. Or, sur la période 3, j'ai pris la classe quatre

²⁵ Lardon, Enseigner la compréhension des textes narratifs, Apprendre à comprendre dès l'école maternelle, Groupe français d'éducation nouvelle, 2017

²⁶ En 2019 il a recueilli le travail de transfert des démarches proposées dans Narramus à d'autres albums des enseignants du groupe pour l'analyser dans le cadre de sa formation de formateurs

²⁷ Padlet est un outil collaboratif numérique qui permet de créer des murs virtuels collaboratifs en ligne. Chacun des ayant droits peut contribuer et ajouter des ressources comme un post-it sur un mur. Padlet affiche en ligne le « mur » de notes créées par les contributeurs.

²⁸ Magali Chapelet-Guirriec, conseillère pédagogique de circonscription à Landernau, voir le lien en sitographie

semaines et demie. En échangeant avec mes collègues il m'a été conseillé de faire 2 albums. Dans un premier temps, j'ai donc fait un court album sur la galette pour accompagner notre travail autour des couronnes et des reines et des rois. Puis nous avons commencé à étudier *La moufle*.

L'album *La chasse au caribou* (Céline Claire, Sébastien Chebret) est exploité par la méthode Narramus avec un scénario adapté à des MS/GS. Je l'ai choisi pour ma quatrième période par rapport à son thème, autour de l'hiver qui correspondait à la saison, mais aussi pour utiliser un album un peu plus complexe que ceux que nous avons étudié auparavant. Le fait que Narramus propose des niveaux m'avait permis en début d'année de choisir un album PS/MS afin d'entrer en douceur dans l'année de moyenne section et de voir le niveau de mes élèves. Face à leur bon niveau global j'ai donc décidé d'aborder un album MS/GS pour les amener progressivement vers la prochaine année de maternelle. L'album *La chasse au caribou* est aussi un conte de type randonnée et il est particulièrement adapté aux élèves qui doivent apprendre à faire des liens entre les différents événements et moments de l'histoire pour pouvoir raconter l'histoire seuls. En effet, les redondances et les répétitions les aident à remplir les blancs laissés par l'auteur et à produire des inférences.²⁹ Cela est d'autant plus vrai que les élèves disposent de peu de vocabulaire. Ce type de structure leur permet enfin de mieux retenir les informations. En effet, une fois qu'ils ont découvert les premiers épisodes de l'histoire, ils sont rapidement capables de prévoir la suite des événements.

Ce qui m'intéressait également beaucoup dans cet album était l'exploitation des illustrations. En effet, dans la méthode Narramus, après avoir lu puis raconté l'épisode, les élèves disposent d'un petit moment pour réfléchir et imaginer ce à quoi va ressembler l'illustration selon eux. Cette mise en commun est intéressante car elle permet de voir que les élèves construisent parfois des représentations différentes de celle de l'histoire mais qui restent plausibles. Au contraire, certaines propositions sont inexactes car elles ne cadrent pas avec le texte lu. Elles nous permettent alors d'explicitier pourquoi la représentation est erronée, en nous appuyant sur l'écart entre la réponse de l'élève et le texte. L'illustration est ensuite affichée, les élèves peuvent confirmer, modifier leurs prévisions. Il est important de se demander si elle raconte la même chose que le texte, si elle rajoute des informations ou bien si elle en dissimule. À la fin de *La chasse au caribou*, l'auteur ne dit pas tout et c'est l'illustration qui nous permet

²⁹ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter : La chasse au caribou, MS/GS, Retz, 2018

de produire des inférences pour mieux comprendre. Le texte est le suivant : « *Oui... silence, c'est un caribou. J'ajuste mon tir, je vise.../ C'est fait ! Je reviens de la chasse au caribou ! Même la neige ne m'a pas arrêté !* ». Les élèves sont donc persuadés, après la lecture du texte, que l'illustration va montrer le caribou avec une flèche dans le corps. Mais l'illustration les surprend puisque le petit garçon n'a pas pu tuer le caribou, ils sont au contraire devenus amis et il lui a prêté des vêtements. Il s'agit alors d'explicitier ce qui s'est passé et de combler les blancs du texte.

C'est là une particularité importante et essentielle des albums à la différence des dessins animés auxquels les enfants sont parfois plus habitués. En effet, dans les dessins animés, tout est dit, tout est montré, lorsque les auteurs de littérature de jeunesse ne disent pas tout et comptent sur l'intelligence de leurs lecteurs pour tisser leur compréhension du récit. Dans *La chasse au caribou*, les illustrations occupent une place plus importante que dans les autres albums précédemment étudiés où elles n'ajoutaient rien de plus que le texte. C'est pourquoi j'avais choisi d'étudier cet album, qui propose une difficulté croissante, en période 4.

2. Lexique et appropriation du vocabulaire

2.1. La présentation du vocabulaire en classe...

La méthode Narramus pratique une dissociation systématique du texte et de l'image. On sait, en effet, que tous les jeunes enfants, même les plus performants, sont incapables d'attention partagée. 93 % de l'attention des grandes sections porte ainsi sur l'image quand on leur lit une histoire³⁰. Ils vont naturellement vers ce qui est le plus facile à traiter. Or, il est important que l'enfant sache traiter l'écrit. Du point de vue du développement de l'enfant, ne pas voir l'image immédiatement va l'obliger à traiter l'écrit, fabriquer une image, ou un petit film dans sa tête pour les plus performants. Mais, pour pouvoir fabriquer cette image mentale, encore faut-il que les enfants disposent de connaissances et de vocabulaire. C'est pourquoi on commence par présenter aux élèves le lexique qu'ils vont découvrir dans les pages de l'album qu'ils vont voir et entendre. Les images sont tirées de notre réalité, c'est-à-dire qu'on présentera

³⁰ Conférence de Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron donnée à l'IFE le 1^{er} décembre 2017

une photographie d'un vrai éléphant avant de montrer l'image de Bobo l'éléphant et d'expliquer que dans notre album l'éléphant ressemble à ça et qu'il s'appelle Bobo. Cela permet à l'enfant de se construire une image mentale exacte d'un mot (ici, un animal). On travaille alors sur les caractéristiques, les ressemblances entre le vrai animal et sa représentation, ce qui lui permettra de reconnaître l'animal lorsqu'il en verra une autre représentation. Un autre intérêt de ce dispositif est de focaliser son attention sur l'écrit. C'est ce qu'explique Mireille Brigaudiot lorsqu'elle écrit que « si on veut apprendre aux tout jeunes enfants à s'intéresser à l'écrit (les mots, les phrases, le texte) 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. »³¹

Or, le premier problème auquel j'ai été confrontée est que les classes de mon école ne sont pas équipées en TBI alors que la méthode Narramus fonctionne avec un CD-ROM où toutes les photographies et vidéos des actions sont réunies et prêtes à être projetées. Je n'ai cependant pas renoncé à la méthode et j'ai choisi de fonctionner comme on peut le voir en séance de langue vivante étrangère. J'ai ainsi imprimé et plastifié les différentes photographies avec le vocabulaire et j'ai choisi de les présenter à la manière de « *flashcards* »³² à mes élèves. Lorsque le mot du lexique était une action j'utilisais le mime pour leur faire deviner le terme. Sylvie Cèbe expliquait en conférence qu'avec Narramus « on travaille tout le temps avec un vidéoprojecteur, Narramus sans vidéoprojecteur ce n'est même pas la peine.³³ ». Il est évident que sans outils numériques l'outil n'est pas le même et sa mise en œuvre n'est pas optimale. En revanche, mon expérience cette année m'a largement prouvé que cela valait quand même la peine. En mimant ou en utilisant les *flashcards* j'ai trouvé que mes élèves s'impliquaient de manière très satisfaisante dans les albums que nous avons étudiés. En outre, ce support permet aussi une utilisation à d'autres moments de la journée, voire en autonomie, ce qui est un avantage.³⁴

J'ai par la suite travaillé autour d'albums en conservant la méthode mais j'ai dû chercher des ressources sur internet pour construire ma séquence. J'ai finalement pu préparer des *flashcards* comme je l'avais fait pour *Le machin*. J'ai simplement modifié les images qui

³¹ Brigaudiot Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2014

³² Cartes de vocabulaire

³³ Conférence de Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron donnée à l'IFE le 1^{er} décembre

³⁴ Voir annexe n°6 où les élèves réinvestissent le vocabulaire seuls à l'accueil

n'étaient pas à mon goût, je préférais par exemple des images simples, avec le moins de détails annexes possibles plutôt que des cartes de vocabulaire utilisant des personnages d'animation connus des élèves. Je voulais qu'ils concentrent leur attention sur le mot qu'ils allaient apprendre et qu'ils ne soient pas distraits par des choses superflues. Le principe de Narramus étant bien de proposer aux élèves un support imagé qui va leur permettre d'encoder et de stocker dans leur mémoire le mot. Notons par ailleurs que les supports visuels sont tout particulièrement efficaces pour les élèves allophones et les élèves à besoins éducatifs particuliers.³⁵

2.2 ...Et son appropriation en motricité

La méthode préconise également des séances en salle de motricité. C'est une enseignante qui avait modifié l'outil de cette manière quand elle avait pu le tester et l'idée avait ensuite été retenue par les concepteurs.³⁶ Cette activité où l'on s'implique corporellement est recommandée par les auteurs du programme de l'école maternelle, mais aussi par les recherches en psychologie qui traitent de la « cognition incarnée ».³⁷ Ces dernières montrent en effet que les systèmes cognitifs 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... 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.³⁸ En ce début d'année en tant que professeure des écoles stagiaire je maîtrisais difficilement les séances de motricité et j'avais du mal à gérer ma classe lors de ces moments. Cette phase où il fallait mimer le vocabulaire m'apparaissait pourtant très importante et intéressante à mettre en place mais je la voyais plutôt comme une difficulté dans mon appropriation de la méthode. J'ai donc tenté d'adapter cette activité au mieux au vu de mes compétences professionnelles. J'ai ainsi fait le choix d'inclure

³⁵ Conférence de Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron donnée à l'IFE le 1^{er} décembre 2017

³⁶ Ibid.

³⁷ *Embodied cognition*

³⁸ Bara Florence, Tricot André, Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive, Recherches sur la philosophie et le langage, Paris : Vrin, 2017

ce moment lors de mes regroupements. Je laissais un élève choisir un mot du vocabulaire (ou bien je lui en murmurais un lorsqu'il n'avait pas d'idée ou bien que le mot avait déjà été vu) et il devait le mimer devant le reste de la classe. Les règles étaient les mêmes que lorsque nous travaillions avec les *flashcards*, les élèves devaient lever le doigt sans parler et attendre d'être interrogés. Je pense qu'à l'avenir j'essaierai de réaliser cette phase en motricité au vu des bienfaits de cette appropriation du vocabulaire par le corps.

3. Restitution de l'histoire

3.1. Le rappel du récit en coin regroupement

Dans la méthode Narramus il y a un temps de rappel du récit en collectif. Un élève est appelé à reformuler le récit selon sa compréhension. Les autres ne doivent pas l'interrompre. A la fin de son récit il est possible de corriger ou compléter. Cette restitution de l'histoire se fait sans support physique. L'enseignant tourne juste les pages de l'album au fur et à mesure du récit de l'élève. J'ai trouvé cela compliqué car l'élève ne voyait pas ces images puisqu'il était assis face au groupe. Cela suscitait plutôt des réactions des autres élèves qui voulaient immédiatement réagir quand ils réalisaient que l'élève interrogé avait oublié quelque chose. Avec du recul je trouve que je n'ai pas assez travaillé cette phase lors du début d'année. Au niveau de la gestion du groupe, c'est sans doute la plus compliquée car mes élèves ont souvent du mal à respecter la parole des autres. Je reprenais alors les paroles de l'élève interrogé et j'avais tendance à le presser ou à écouter lorsque c'était plus laborieux. Je craignais de perdre le contrôle et la gestion de ma classe alors que l'élève interrogé était sans doute le plus en train d'apprendre.

En période 3, j'ai choisi de confectionner des marottes pour que les élèves aient un support lorsque nous racontions l'histoire en coin regroupement. Je racontais moi-même l'histoire de *La Moufle* en faisant parler les marottes et j'invitais ensuite un élève à faire la même chose. Je me suis rendue compte que c'était un réel support pour les élèves qui avaient plus de mal à prendre la parole en grand groupe et que cela aidait également ceux qui éprouvaient plus de difficultés à mémoriser l'histoire et à structurer leur récit. En toute fin de période j'ai pu me rendre en stage dans une classe de PS/MS dans le 7^{ème} arrondissement de Paris. L'enseignante travaillait alors sur *La petite poule rousse*. Elle avait créé sa propre

manière de mener les séances de lecture-compréhension en mêlant des éléments de Narramus et de la pédagogie de l'écoute de Pierre Perroz. Les marottes et l'album étaient en libre accès dans les ateliers autonomes pour que les élèves puissent s'entraîner, puis, au moment de la séance en regroupement, un élève s'installait à la place de l'enseignante avec les marottes et racontait l'histoire. L'enseignante s'asseyait parmi les élèves avec des images séquentielles de l'histoire pour guider l'élève dans son récit si cela se montrait nécessaire. J'ai trouvé cette idée intéressante pour aider mes élèves plus en difficulté dans ce type d'exercice et je me suis dit que je l'essaierai lors de ma prochaine séquence. C'était un bon compromis face à la difficulté que j'avais rencontrée en début d'année par rapport aux images de l'histoire. Ainsi, je pouvais les montrer et faire en sorte que l'élève conteur s'en serve pour raconter l'histoire.

3.2. La maquette

Dans l'exploitation du *Machin* il est conseillé de construire une maquette et d'y ajouter les personnages au fur et à mesure. En septembre, j'ai été très prise par le temps lors de ma première période en responsabilité car je n'avais qu'une quinzaine de jours pour réaliser ma séquence. Je n'ai donc pas pu introduire la maquette dès le début et je l'ai amenée en classe à la fin de la séquence. Je la mettais à disposition des élèves au moment de l'accueil. Ils s'en sont très bien emparés et je les entendais reproduire les dialogues de l'histoire, imiter le ton que je prenais moi-même lorsque je faisais parler les personnages... En revanche, le partage était difficile. Ils avaient du mal à comprendre le principe de « chacun joue un personnage » et l'enfant qui avait eu la maquette en premier voulait en général s'accaparer tous les personnages et les conserver. Je me suis demandée si je n'aurais pas dû faire plusieurs maquettes, pour que plus d'enfants puissent jouer simultanément. Mais je souhaitais aussi que mes élèves apprennent vraiment à partager et développent leur empathie et c'est finalement un fil rouge qui a guidé ma pratique cette année.

En période 2, j'ai créé une maquette pour *Le P'tit bonhomme des bois*, et cette fois-ci je l'ai introduite dès le premier personnage connu. Je l'ai apportée avec moi dans le coin regroupement et j'ai montré aux élèves comment déplacer le personnage et le faire parler en même temps. Puis, quand il y en a eu plusieurs j'ai essayé de leur expliquer comment les faire parler tour à tour en respectant la parole de chaque animal. Le matin, je la mettais sur une table lors de l'accueil. J'ai noté une évolution et une plus grande maturité chez certains, plusieurs élèves ont accepté de jouer avec à deux. Quand ils étaient plus de deux le choix des personnages

était plus compliqué et je devais intervenir beaucoup plus souvent. Mais pour cette deuxième période j'étais déjà satisfaite de voir des binômes raconter l'histoire sans heurts et avec beaucoup d'intérêt de leur part. Pour pallier le problème d'agglutinement autour de la nouvelle maquette, j'ai décidé de rapporter celle du *Machin*. Ce choix, qui avait été au départ pour moi une manière de satisfaire ceux qui ne pouvaient pas utiliser la maquette du *P'tit bonhomme des bois*, s'est avéré très intéressant. En effet, cela a permis aux élèves de réinvestir l'histoire et je me suis rendue compte qu'ils prenaient plaisir à rejouer un scénario déjà connu et à le redécouvrir. J'ai également ressorti la boîte à mots de l'histoire si jamais ils ne se souvenaient plus de certains termes. En tant qu'enseignante cela m'a aussi permis d'évaluer mon dispositif, quelques semaines après la fin de la séquence. En les écoutant je pouvais observer finement les compétences de chacun, ce qu'ils avaient retenu, ce qui restait à travailler. C'est bien cette écoute des récits enfantins qui nous permet tout particulièrement d'évaluer ce que nos élèves ont ou n'ont pas compris et de réajuster notre enseignement. Le fait de raconter l'histoire à plusieurs, tout du moins à deux avec parfois d'autres élèves qui écoutaient simplement leurs camarades, était intéressant car ils pouvaient se compléter et s'enrichir de la formulation ou des tournures de phrase utilisées par ceux qui racontaient.

Je n'ai pas eu l'occasion de créer une maquette pour *La Moufle*, j'aurais voulu coudre une moufle mais je m'y suis prise trop tard et le temps a filé très vite en période 3. Je me suis alors dit que je créerais la maquette suivante bien avant de commencer ma future séquence afin d'être prête au moment voulu. J'avais ainsi bien avancé la maquette de *La chasse au caribou* avant le confinement même si finalement mes élèves n'auront pas pu l'utiliser. J'aurais aimé la mettre en accès libre comme les ateliers individuels de manipulation que je fabrique. Ainsi, au lieu de la mettre à disposition des élèves uniquement lors du temps d'accueil, ils auraient pu la prendre et raconter l'histoire après avoir fini leurs ateliers. Une autre solution aurait pu être de créer un chemin d'histoire. J'aurais ainsi pu le réaliser avec les élèves en symbolisant les étapes et les lieux de l'histoire.³⁹

³⁹ Voir annexe n° 16 avec l'histoire des Trois petits cochons en MS-GS

3.3 L'objet final

J'avais vu en classe, lors de mon stage en M2, une pratique très intéressante autour des sacs à histoire. L'enseignante avait créé un sac au nom de l'album et ce sac contenait tout ce qu'il fallait pour que l'enfant puisse raconter l'histoire à ses parents : l'album, les marottes, une notice explicative aux parents, une maquette en tissu et des figurines. Le sac partait dans les familles à tour de rôle dans la semaine. J'ai eu envie de reproduire ce système mais notre fonctionnement en binôme sur des périodes en alternance dans la classe rendait les choses délicates. J'ai donc choisi de faire un jeu de figurines par élève et un tapuscrit de l'histoire plastifié pour les parents avec une notice explicative. J'ai tout réalisé par moi-même puisque j'ai imprimé les personnages présents dans le CD-ROM de Narramus et j'ai taillé les bouchons de plastique au cutter pour faire tenir les personnages. Ça a été beaucoup de travail et je me suis dit que lors de la prochaine période je ferai en sorte que les élèves mettent plus la main à la pâte dans ce projet. À la fin de ma période ils sont repartis avec leurs figurines dans les foyers.

Avec du recul, je me suis rendue compte que je n'avais pas assez communiqué. Chez certains élèves, les figurines sont restées dans les sacs jusqu'à un moment avancé de l'année. Quelques familles sont venues me redemander des explications, pour savoir s'ils pouvaient garder les figurines ou s'ils devaient les ramener en classe à un moment donné. Tous n'avaient donc pas investi cet outil. En revanche, les retours positifs qui me sont parvenus notaient un engouement des élèves pour l'histoire. Les parents m'expliquaient que leur enfant racontait *Le Machin* à toute la famille. Cela m'a motivée pour la suite et m'a poussée à mieux réfléchir en amont à mes objectifs et à ma communication autour de ces derniers.

En seconde période, je me suis inspirée d'un affichage que j'avais pu observer chez ma PEMF en M2. En graphisme nous travaillions sur les lignes obliques ; à la pâte à modeler en formant des colombins pour créer les branches des arbres, puis avec des crayons pour créer les rainures des feuilles. Les élèves ont ensuite pu réinvestir cela lorsqu'ils ont créé leurs propres arbres, en déchirant du papier ou en le découpant pour obtenir des bandes de longueurs et de largeurs différentes. Pour l'objet final, chacun avait une affiche et devait créer un arbre par personnage de l'histoire. Pour cet atelier je me suis associée à mon ATSEM. Nous avons préparé en amont le matériel nécessaire mais aussi ce que je voulais que les élèves remobilisent. D'une part, les compétences d'organisation de l'espace avec la création d'un arbre comme nous l'avons appris (un tronc large et des branches plus fines, en oblique) mais aussi et surtout, la connaissance de l'histoire ainsi que des compétences numériques (combien d'arbres ?

Pourquoi ? Car il y a bien un arbre par personnage caché, on doit donc avoir autant d'arbres que de personnages qui se cachent). A la fin, j'ai collé du velcro en bas de leur affiche pour matérialiser le chemin de la forêt, ainsi que derrière chaque arbre pour qu'ils puissent y accrocher leurs personnages.

Ce travail a fait évoluer ma posture car j'ai pris conscience (et de manière générale tout au long de l'année) de l'importance des arts plastiques, à quel point ce domaine nous permettait de travailler en transdisciplinarité. Je suis passée de « faire pour faire » (quelque chose de beau à ramener à la maison pour bien raconter l'histoire) à « faire pour apprendre » (avoir fait quelque chose et avoir compris pourquoi on l'a fait et comment on a fait pour réussir). Ma tutrice m'a beaucoup parlé de l'explicitation et c'est quelque chose que j'ai essayé d'approfondir. J'ai également davantage explicité le travail en classe auprès des parents. Pour cela j'ai pu compter sur la création d'un cyber-carnet (cahier numérique) qui vise à remplacer le cahier de vie en format papier, plus traditionnel. Chaque jour je publiais ainsi des photos de la vie de la classe accompagnées d'un court texte.⁴⁰ J'ai pu utiliser cet outil pour décrire notre avancée dans l'histoire, ce que les élèves apprenaient et ce qu'ils sauraient faire à la fin de la séquence. J'ai pu constater que les parents apprécient grandement ce cyber-carnet qui leur ouvre une fenêtre sur l'école. Beaucoup comprennent mieux ce que leurs enfants font durant la journée d'école. C'est certes assez chronophage car je le remplis tous les jours mais je considère que c'est plus rapide et instantané plutôt que d'imprimer et de coller dans un cahier individuel.

En troisième période, je n'ai pas réussi à aller au bout de ma séquence. J'avais prévu que chaque enfant reparte avec ses personnages coloriés et plastifiés puis collés sur des bâtonnets pour pouvoir les manipuler. Beaucoup d'élèves ont été malades, j'ai eu une quinzaine de présents sur les 3 semaines au lieu de 26. Seuls 4 élèves n'ont manqué aucune journée de classe et il a donc été compliqué de mener cette séquence comme j'avais pu le faire avec les albums précédents car je n'avais jamais les mêmes élèves ; ceux qui revenaient n'avaient pas étudié toute l'histoire et ceux qui la connaissaient bien étaient souvent malades par la suite. J'ai finalement réussi à aller au bout de l'histoire avant notre sortie au cinéma mais je n'ai pas pu créer d'objet final qui me convenait avec les élèves avant de laisser la classe à mon binôme. Les élèves avaient commencé des marottes, mais face au petit nombre d'élèves qui en avaient fabriquées, j'ai préféré interrompre la fabrication. J'ai ainsi réalisé que j'aurais dû réfléchir à des objets plus simples et rapides à fabriquer, peut-être un chemin d'histoire par exemple. Dans

⁴⁰ Voir annexe n° 2 et 4 : extraits des billets publiés sur le blog pour communiquer autour de l'album

la mesure où je souhaitais que chaque élève ait toutes les marottes, et possède également une bonne compréhension de l'histoire j'ai choisi de reporter ce projet à la prochaine période avec un autre scénario.

Ma classe participe au projet « Mon 1^{er} cinéma » qui propose aux enfants de maternelle de participer à un cycle de visionnage de plusieurs films au cinéma durant l'année scolaire. Fin janvier nous avons ainsi assisté à notre seconde projection et le hasard a fait que nous avons vu un court-métrage qui reprenait l'histoire de *La Moufle*. C'était intéressant car j'ai ensuite pu mener en classe des séances de langage ; par exemple autour des différences entre notre version du conte et celle visionnée au cinéma, quel conte ils avaient préféré et pourquoi. Ils ont enfin réalisé un dessin pour illustrer la sortie ainsi qu'une dictée à l'adulte pour accompagner leur création.

3.4. Pendant le confinement

Je n'ai finalement pas pu reprendre la classe en période 4 et mettre en place *La chasse au caribou*. En revanche, j'ai essayé de reprendre un élément de la méthode Narramus dans ma continuité pédagogique, à savoir le lexique à apprendre et à réinvestir avant l'histoire, ou plutôt l'activité ici. J'ai travaillé à partir d'une recette de sablés au citron avec une collègue qui utilise également la méthode Narramus depuis cette année. Le 1^{er} jour, nous avons proposé aux parents de travailler autour du vocabulaire de la recette. Pour cela, nous avons établi une série d'images à montrer à l'enfant et à faire décrire et demandé aux parents de dire à leur enfant d'ouvrir une « boîte à recette sablés au citron » dans sa mémoire de la même façon qu'il avait ouvert une boîte pour chaque histoire travaillée en classe. Nous avons réparti le vocabulaire en 3 thèmes : les ingrédients, les ustensiles et les verbes. Puis, le 2^{ème} jour, nous avons proposé aux parents d'observer à nouveau avec leur enfant les images du vocabulaire de la veille. Ensuite, ils devaient découvrir la recette ensemble et établir la liste des courses en fonction de ce qu'ils possédaient ou pas à la maison et enfin d'aller faire les courses. Le 3^{ème} et dernier jour, il s'agissait d'ouvrir une dernière fois la « boîte à recette sablés au citron » dans sa mémoire et de remonter les images du vocabulaire. Ils pouvaient enfin passer à la réalisation de la recette.

J'ai reçu des photos de mes élèves pratiquant l'activité et j'ai trouvé que c'était un bon compromis en ce début de confinement. Certes, il n'y avait pas toutes les compétences travaillées quand on utilise un scénario Narramus avec la structure des phrases, la

compréhension fine de l'histoire et sa restitution. En revanche, de la même manière que les élèves jouaient avec la maquette, plusieurs se sont mis à imiter ce qu'ils avaient réalisé en cuisine avec leurs parents dans leur coin cuisine en jouant.

Après avoir décrit et expliqué la manière dont j'ai appliqué la méthode Narramus durant cette année, je vais maintenant analyser ma pratique afin de mieux comprendre quelles compétences professionnelles elle a pu développer chez moi.

ANALYSE DES OBSERVATIONS ET DES RESULTATS OBTENUS

Dans la mesure où mon hypothèse de recherche me pousse à m'interroger sur le développement de compétences réflexives et professionnelles chez l'enseignant grâce à l'utilisation et l'acquisition des éléments de la méthode Narramus, je vais avant tout m'appuyer sur ma propre expérience en tant que professeur des écoles stagiaire. Pour ce faire, je vais analyser mon ressenti cette année, les réflexions qui ont guidé ma pratique au fur et à mesure que je maîtrisais mieux l'outil. J'utiliserai également les réactions de mes élèves, leur investissement et leur évolution au fil des albums étudiés.

1. Analyse des observations recueillies

1.1. Le travail du vocabulaire, son appropriation et sa mémorisation

Le travail du vocabulaire en amont est spécifique à la méthode Narramus. C'est une démarche que j'ai trouvée très intéressante car elle nous amène à réfléchir à l'acquisition du lexique et à la manière dont on va expliquer les différents termes avant de mener la séance. Auparavant, j'expliquais les mots nouveaux en interrompant mon récit ou bien à la fin de celui-ci. Maintenant, mon objectif est de faire en sorte qu'aucun mot ne vienne perturber l'enfant

lorsqu'on étudiera l'histoire et donc faire en sorte que sa compréhension du scénario ne soit pas entravée par un manque de vocabulaire.

Une autre dimension que j'ai beaucoup appréciée est le fait de montrer l'image extraite du texte et sa vraie représentation dans notre monde. Par exemple dans *Le machin*, on explique que dans l'histoire que l'on va étudier il y a un éléphant. On montre d'abord une photographie d'un éléphant dans son milieu naturel et on fournit des informations supplémentaires sur l'animal, on essaye de faire des liens avec d'autres catégories. Plusieurs recherches ont en effet montré que la capacité à se souvenir des mots enseignés est liée de manière intrinsèque à la nature de leur encodage et à la qualité de celui-ci. La manière dont ils ont été enseignés et mémorisés est donc primordiale. C'est pourquoi on propose aux enfants de multiples liens sémantiques dans cette phase d'enseignement du vocabulaire. Dans le cas de l'éléphant on expliquera ainsi qu'il vit dans la savane, la forêt ou la jungle, qu'il a des défenses comme l'hippopotame, qu'il possède une trompe. On essaye également d'associer l'information à retenir avec des données plus personnelles qui viennent de l'enfant⁴¹, c'est-à-dire que l'on va inviter les élèves à raconter ce qu'ils savent à propos d'une photographie que l'on présente. Ensuite, quand on présente le personnage de l'histoire (« *dans notre histoire il y a un éléphant, il s'appelle Bobo et voici comment il est représenté* »⁴²) on peut effectuer un travail de comparaison, se demander à quoi on reconnaît que c'est bien un éléphant par exemple afin de remobiliser les informations que l'on vient d'apprendre. J'ai pris conscience de l'importance de cette étape car souvent les représentations sont imagées, pour un enfant qui n'a jamais vu d'éléphant et il n'est pas du tout évident de voir que Bobo en est un. Cela lui permet de s'approprier l'image générique et plus tard de reconnaître un éléphant dans un autre album, ce qui aurait été beaucoup moins évident s'il s'appuyait uniquement sur la représentation de l'animal dans l'album pour faire ce lien. Lorsque j'ai commencé à préparer mes propres cartes de vocabulaire pour d'autres albums j'ai donc été attentive aux photographies que je choisissais. J'ai déjà expliqué précédemment que je faisais attention à ce qu'il n'y ait pas de détails superflus afin que l'attention des élèves soit réellement tournée vers la représentation du terme.⁴³

⁴¹ Cèbe Sylvie, Roux-Baron Isabelle, Goigoux Roland, Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter : Le machin, PS/MS, Retz, 2018

⁴² Voir l'annexe n°11 avec la comparaison de la photographie de l'éléphant et Bobo dans l'album

⁴³ Voir l'annexe n°20 avec une première image et celle que j'ai finalement choisie

C'est devenu quelque chose que je tente de faire dans d'autres domaines d'activités, par exemple lorsque l'on apprend une nouvelle chanson. En janvier, nous avons étudié un nouveau chant intitulé *Les pingouins*⁴⁴ et les élèves m'ont posé beaucoup de questions (« C'est quoi la banquise ? », « C'est quoi une otarie ? », « C'est quoi la différence entre un pingouin et un manchot ? »). Je me suis alors rendue compte qu'une chanson et le travail sur les paroles relevait également de la compréhension d'un texte écrit et que pour bien la comprendre et s'en faire une image mentale il fallait connaître les termes employés. Je n'avais pas vraiment anticipé cela alors je montrais les images sur ma tablette aux élèves et j'essayais de donner plus d'informations sur chaque mot⁴⁵. Je m'étais dit que pour la prochaine chanson je préparerai en amont un travail sur le vocabulaire, à la manière de Narramus.

Je me suis enfin aperçue qu'il y avait un travail de préparation de notre côté en tant qu'enseignant autour des mots et de leur définition car les projeter ne suffit pas. Il faut en effet les expliquer et j'ai remarqué que je surestimais parfois ma capacité à expliquer des termes qui m'étaient pourtant évidents ou très simples. J'ai ainsi réalisé qu'il était difficile d'être concise et précise quand je n'avais pas anticipé une question, cela m'a donc amenée à mieux anticiper les réactions des élèves ainsi qu'à mieux différencier. Dorénavant, je fais attention à rechercher les définitions des mots ou bien je réfléchis à une manière de les expliquer avant ma séance. Je prépare également des synonymes pour pouvoir varier au fil des séances, surtout pour les élèves ayant un niveau plus avancé afin de leur fournir du vocabulaire supplémentaire que je sais qu'ils saisiront.

1.2. Compréhension des états mentaux et explicitation

Les états mentaux et les compétences inférentielles qui en relèvent sont travaillées dans la méthode Narramus. Cette stratégie de compréhension et d'explicitation m'était inconnue auparavant. Je n'y avais pas du tout réfléchi, j'expliquais bien sûr l'histoire après la lecture mais plus dans une logique de chronologie du récit. En réalité, ce sont bien les personnages qui sont les plus importants car ce sont leurs actions, leurs buts et leurs volontés qui influent sur le cours de l'histoire. Pour moi, la difficulté des élèves reposait surtout sur le vocabulaire et une

⁴⁴ Voir l'annexe n°18 avec les paroles de la chanson *Les pingouins*

⁴⁵ Voir l'annexe n°19 avec des exemples du vocabulaire en images

fois que celui-ci était acquis, ils devaient être en mesure de comprendre. Or, j'ai vraiment réalisé qu'on pouvait avoir saisi le sens des mots mais ne pas réussir à faire en sorte que l'histoire prenne un sens car on n'avait pas compris les états mentaux des personnages, pourquoi ils pensaient et agissaient ainsi. En pratiquant la méthode Narramus j'ai donc réalisé que cette compréhension fine des états mentaux des personnages, en se mettant à leur place, était primordiale pour comprendre et raconter l'histoire. Depuis, je prends soin de faire expliciter par les élèves ce qui arrive aux personnages, ce qu'ils pensent, leurs buts, leurs raisons d'agir, leurs connaissances de la situation et le raisonnement qu'ils mettent en place. Au fur et à mesure qu'on avance dans l'histoire on peut connecter les volontés, les buts et les actions. C'est ce qui est primordial car souvent les élèves qui comprennent mal ne saisissent pas les motivations des personnages et ne prennent pas en compte l'écart entre ce que nous savons en tant que lecteur et ce que savent les personnages.⁴⁶ Depuis que j'utilise Narramus j'explique beaucoup plus, même lors de lectures offertes.

Sans la méthode Narramus je pense donc que j'aurais beaucoup moins travaillé autour de l'explicitation, le fait de pousser les élèves à reformuler et à faire des inférences. Cette explicitation s'applique aussi aux images car parfois l'auteur tait certaines choses que l'illustrateur nous montre. C'est alors à nous d'en dérouler le fil et de mettre en mot ce que nous pouvons observer. J'ai aussi beaucoup apprécié travailler sur le texte de certains albums et sur le lien entre l'image et le texte. Par exemple dans *Le machin*, les personnages s'insultent au moyen de différents quolibets. On a l'impression que ces derniers sont choisis au hasard mais en réalité chacun est trouvé par rapport à une particularité physique du personnage. Ainsi le personnage de l'éléphant est traité de patate car il est gros, le crocodile de cornichon car son corps en a la forme et la couleur, la brebis de nouille car son pelage en a la forme... Cela permet aux élèves de mieux comprendre l'histoire et de mieux la retenir pour pouvoir la raconter avec plus de facilité. Ils se rendent compte que tout a un sens précis, que les mots ne sont pas choisis au hasard et sont ravis de réaliser cela et d'être capable de fournir des explications.

J'ai enfin réalisé que je monopolisais beaucoup la parole, sans doute car j'avais la crainte de perdre le contrôle de la classe. Quand j'attendais une réponse je changeais de sujet ou de question dès que j'avais eu la bonne. Lors d'un stage en PS-MS dans le 7^{ème} arrondissement de Paris, l'enseignante avait sa propre pédagogie qui mixait l'outil Narramus et la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz. Après avoir écouté l'histoire, les questions posées par l'enseignante

⁴⁶ Conférence de Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron donnée à l'IFE le 1er décembre 2017

sont toujours les mêmes : « De quoi vous souvenez-vous ? Quelqu'un veut-il rajouter quelque chose ou compléter ce qui a déjà été dit ? Quels sont les personnages de l'histoire et que veulent-ils ? Si vous aviez été à la place de ..., qu'auriez-vous fait et pourquoi ? ». Elle ne valide ni ne complète les réponses apportées par les élèves, elle ne reformule pas non plus et s'emploie juste à distribuer la parole et gérer le temps. Cela implique d'une part de passer à des questions notionnelles (il faut des réponses et cela va amener les élèves à fournir une réponse fermée) à des questions plus ouvertes où les élèves proposent leur compréhension et interprétation de l'histoire, ils peuvent compléter les réponses déjà données et surtout répéter certaines choses. J'ai trouvé très intéressant le fait de permettre aux élèves de répéter ce qui avait été dit dans la mesure où les séances de langage plus classiques n'offrent pas la possibilité aux élèves dits petits parleurs de développer leurs compétences langagières. On passe donc d'un schéma « Question/réponse/question/réponse/question/réponse/question/réponse/... » à une forme « Question/réponse/réponse/réponse/réponse/réponse... ». On implique alors tous les élèves en laissant la possibilité à chacun de s'investir et de s'exprimer (tous les élèves qui demandent la parole en levant le doigt seront interrogés). L'intérêt n'est plus dans la question de l'enseignant mais dans la réponse de l'élève. Cette méthode réduit ainsi de manière significative la place de la parole de l'enseignant pour la redonner aux élèves. J'aurais aimé expérimenter ce type de pédagogie après avoir constaté que je parlais beaucoup et que mes élèves petits parleurs ou ayant besoin de développer leurs capacités langagières prenaient peu part aux échanges par rapport aux grands parleurs.

1.3. L'importance de la métacognition et de la mémorisation

L'aspect métacognitif est très prégnant dans la méthode. On peut définir la métacognition comme la connaissance d'une personne sur ses capacités et son fonctionnement cognitif. Pour pouvoir raconter l'histoire on fait bien comprendre aux élèves qu'ils ont besoin de connaître le vocabulaire. Or, pour bien le connaître il faut dans un premier temps le mémoriser. Ce que j'ai apprécié dans Narramus c'est qu'on fournit aux élèves de réelles stratégies pour y parvenir. Il y a ainsi une boîte qu'on leur demande d'ouvrir dans leur tête au début de chaque séance. Elle est également représentée sur chaque carte de vocabulaire. Elle symbolise l'acte de mémorisation. On demande aux élèves de vérifier s'ils la voient toujours bien après chaque nouveau mot appris (« *On ferme les yeux et on vérifie ?* »). Au début de chaque séance on revient sur le vocabulaire passé, on entretient les connaissances acquises. Cela laisse aussi le

temps à ceux qui en ont besoin d'aller à leur rythme dans l'acquisition de ces mots nouveaux. J'ai apprécié le fait de trouver des stratégies à mettre en œuvre pour faire comprendre à mes élèves l'acte de mémorisation, comment le mettre en mémoire. C'est un outil que je pense conserver par la suite.

En lien avec l'explicitation j'ai essayé de partager les stratégies des élèves à chaque fois. Dans la méthode Narramus il y a ainsi une phase où on a lu l'extrait du texte et on demande aux élèves « *A votre avis, que va-t-il y avoir sur l'image ?* ». Ils doivent donc utiliser les éléments du vocabulaire appris et les mettre en relation avec ce qu'on vient de lire pour imaginer ce que l'illustrateur aurait pu choisir de montrer, c'est donc une manière d'apprendre à faire des inférences. Au début, cette partie de la séance est délicate car les élèves n'y sont pas familiarisés, il faut les guider et attendre qu'ils en aient l'habitude. Par la suite j'ai cependant remarqué que seuls les élèves les plus performants de ma classe prenaient la parole sur ce temps de séance tandis que pour les élèves plus en difficulté il était très compliqué de savoir ce que je pouvais attendre. Après avoir fait ce constat j'ai choisi de demander aux élèves qui répondaient (et qui avaient très souvent des remarques pertinentes à faire, sur lesquelles nous pouvions rebondir), d'expliquer comment ils avaient imaginé ça, à partir de quels indices du texte. C'était donc une manière de chercher à ce que les élèves rendent explicite le raisonnement implicite qu'ils avaient eu. Comme je l'ai exprimé plus tôt par rapport aux répétitions et au fait de laisser les élèves échanger davantage entre eux en me mettant plus en retrait, j'aurais aimé avoir le temps de poursuivre mes efforts dans ce sens.

1.4. La maquette et les figurines, un support pour les petits parleurs

La méthode Narramus comporte la création d'une maquette, de personnages (marottes) et aussi de masques pour raconter l'histoire. Les marottes ont en effet la particularité d'aider « de nombreux enfants à comprendre le rôle qui leur est attribué et leur facilite la prise de parole derrière le personnage ».⁴⁷ J'ai trouvé que c'était un support efficace qui motivait les élèves. Je dirai également que la maquette est rassurante et a amené certains élèves de ma classe à dépasser

⁴⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I – L'oral – Ressources pour la classe, Activités ritualisées », Eduscol, septembre 2015

leur peur du groupe et leur a ainsi permis de s'exprimer en regroupement. J'ai aussi constaté que les marottes canalisait bien la parole, en prenant un personnage en main on devait le faire parler et on ne pouvait donc pas aller trop vite. On risquait moins également de sauter des étapes. C'est ce que j'ai remarqué en fournissant la maquette ainsi que les personnages à mes élèves en coin regroupement lors de la restitution de l'histoire. Des élèves petits parleurs m'ont ainsi surpris à très bien raconter l'histoire et à en oublier le groupe autour d'eux tellement ils étaient captivés par leur récit. Même si certains n'osaient pas encore se lancer en grand groupe j'ai remarqué qu'ils s'en emparaient lors des temps libres ou de l'accueil et j'ai pris plaisir à passer derrière eux et m'attarder quelques instants pour les écouter. Avec du recul je pense qu'il aurait été pertinent que je prenne le temps d'y jouer avec eux sur certains moments. J'aurais alors pu remédier aux problèmes de compréhension rencontrés par certains élèves et j'aurais aussi pu en inciter certains à venir avec moi pour mieux observer leur stade de compréhension de l'histoire.

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe n'ont pas inventé l'utilisation des marottes et des maquettes en maternelle, en revanche j'avais souvent vu l'emploi de ces supports à la fin des séquences. Ici, l'objectif est bien de les introduire dès le début et de s'en servir comme support de narration. J'avais déjà construit des fresques pour raconter les histoires avec des marottes à la fin de séquences en stage mais j'ai trouvé que d'avoir la maquette dès le début pour raconter l'histoire et en libre-accès dans la journée était beaucoup plus intéressant. Avec davantage de compétences en couture j'aurais aimé réaliser un tapis d'histoires plus étoffé. A noter que les maquette à construire avec Narramus sont assez simples, et demandent peu de matériel. Un support cartonné, un peu de peinture et de matériel de récupération et le tour est joué. Ensuite, libre à chacun de les enrichir mais pour une débutante j'ai trouvé cela facile et accessible.

1.5. Le transfert à d'autres albums

Avec la compréhension et l'appropriation de la méthode, je pense que le transfert de Narramus à d'autres albums a été l'un des aspects les plus enrichissants pour moi cette année. C'est quelque chose de chronophage et exigeant mais si on a décidé de se lancer dans un tel projet, le résultat est à la hauteur des efforts. C'était très intéressant et formateur de pouvoir repenser un album à la manière de Narramus. Il s'agit tout d'abord de se poser une multitude de questions : quel album narratif ? Choisir un conte de randonnée ? Faire en sorte que le texte ne soit ni trop simple ni trop résistant ? Mais aussi que les états mentaux des personnages

puissent être explicités pour mieux comprendre le scénario de l'histoire. Venaient ensuite les interrogations quant à la mise en œuvre de la séquence (à quel moment de l'année, quelle place dans la progression et programmation), des séances (choix des images pour les cartes de vocabulaire, découpage du texte en modules) et des objets pour raconter l'histoire (maquette, personnages, masques...). J'ai ainsi réalisé qu'une fois qu'on a bien intégré la méthode il est aisé de s'en inspirer et de la transposer à d'autres albums, on s'amuse beaucoup et je pense que les enfants ressentent notre plaisir.

Si on travaille par projet on peut tout à fait choisir des albums en rapport avec notre thème. Cela permet aussi de changer et de ne pas faire les mêmes albums tous les ans. J'ai pu discuter avec des enseignantes qui en avaient assez d'entendre *La sieste de Moussa* une énième fois et c'est un problème que je n'ai donc pas rencontré. En revanche, je comprends tout à fait leurs réticences au niveau de l'investissement personnel. Nous exerçons un métier où le travail personnel en dehors de la classe est important et je reçois tout à fait les arguments des personnes qui préfèrent consacrer leur temps à d'autres domaines ou projets puisque Narramus est déjà un outil clé en main. Au niveau des compétences professionnelles, cette phase transfert est pourtant celle qui a été parmi les plus enrichissantes pour moi. J'avais déjà observé et mis en pratique la méthode, je savais qu'elle fonctionnait bien sur les élèves. J'attendais qu'elle me transforme moi aussi. Je me suis donc lancée dans ce projet très motivée et volontaire et je n'en ai pas été déçue, au contraire. Je recommanderai à quiconque souhaite se lancer de le faire. L'engouement des élèves et le fait de voir notre séquence fonctionner est très gratifiant.

1.6. Plaisir et engouement des élèves

Ce qui nous guide, comme les élèves, c'est avant tout le plaisir. Il s'agit donc de pratiquer des pédagogies qui nous ont convaincues et qui nous aimons mettre en place. J'ai ainsi éprouvé un réel plaisir à partager ces moments avec eux, créer des outils et imaginer leur réaction. Les résultats en termes de compréhension et d'amélioration de leurs compétences sont bien sûrs fondamentaux mais je pense que cela doit aller de pair avec une joie de découvrir les histoires et avoir du plaisir à pouvoir les raconter. J'avais lu que « tous les enseignants-concepteurs signalent que les enfants adorent l'activité autour des mots du vocabulaire. Certains ont même observé que leurs élèves s'entraînaient à jouer à « dicter des mots » dans la cour de récréation

et au moment de l'accueil.⁴⁸ Sur ma première période, j'avais remarqué que les élèves appréciaient ces moments et réinvestissaient le vocabulaire dans d'autres situations (« Maîtresse, X boude comme Bobo l'éléphant). En tant qu'enseignante c'est là une satisfaction de les voir faire des liens, de réaliser qu'ils ont acquis du lexique et que le mot est passé dans le stock de vocabulaire actif. C'est surtout en seconde période que j'ai pu observer les activités créées par les élèves autour du vocabulaire comme celles décrites par Sylvie Cèbe. Lors de l'accueil un élève prenait ma place sur la chaise du coin regroupement et montrait à d'autres élèves, assis sur le banc, les cartes de vocabulaire. Il fallait lever la main et attendre son tour comme en classe. C'était très amusant à voir.⁴⁹ Leur engouement se mesurait bien sûr lorsqu'ils racontaient l'histoire avec la maquette⁵⁰ ou les objets que nous fabriquions pour raconter l'album à la maison. Certains imitaient l'intonation que je prenais en leur lisant et c'était drôle de les écouter. J'ai aussi remarqué une appétence renforcée pour l'objet « livre ». J'ai instauré un temps de « Silence on lit » au moment du temps calme et si, en début d'année, j'étais contrainte à lire à un petit groupe d'élèves, au fur et à mesure j'ai noté le fait que mes élèves « lisaient » seuls et étaient beaucoup plus nombreux à se diriger vers le coin bibliothèque de la classe dans les moments libres.

1.7. Travail d'équipe et inventivité des enseignants

Au cours de l'année, en me voyant travailler ainsi, ma collègue de moyenne section a fait l'acquisition du *Machin* et a commencé à utiliser la méthode. J'ai eu des retours d'enseignants où la méthode Narramus est inscrite dans le projet d'école. Les enseignantes de ces établissements qui ont les grandes sections et qui voient arriver la première génération à avoir suivi la méthode depuis le début de la scolarité voient alors une grande différence. J'ai travaillé de mon côté mais je trouverais très agréable de pouvoir partager et mutualiser les albums créés version Narramus avec d'autres collègues au sein d'une école. J'aurais enfin aimé pouvoir mener un échange avec les classes de petite section, par exemple faire en sorte que mes moyens aillent raconter les histoires apprises chez les petits.

⁴⁸ Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter : La chasse au caribou, MS/GS, Retz, 2018

⁴⁹ Voir l'annexe n°6 : les élèves qui jouent avec les cartes du vocabulaire à l'accueil

⁵⁰ Voir les annexes n°1, 5 et 7 : les élèves qui jouent avec les maquettes

1.8. Renforcement du lien entre l'école et les familles

Le renforcement du lien entre l'école et les familles de mes élèves est un point que j'aurais souhaité renforcer. Je pense que je n'ai pas assez communiqué et que j'ai manqué de temps en classe pour bien structurer les moments où les élèves repartaient chez eux avec des objets pour raconter l'histoire. Je sais que d'autres collègues utilisent plutôt la solution des sacs à histoire, avec un planning de rotation dans les familles. Avec une classe à temps complet je pense que je testerai cette alternative qui me semble très pertinente. Roland Goigoux avait également soumis l'idée de créer une fiche navette dans chaque sac à histoire. Ce serait ainsi une fiche que chaque personne à qui l'élève raconte l'histoire la remplit de manière à y inscrire ses remarques. Cela crée alors un réel sentiment de fierté pour l'enfant qui est valorisé dans son travail et son récit. En réalité c'est bien le partage qui est à l'essence même du langage oral. Avec plus de temps j'aurais aimé me pencher sur d'autres manières de partager les récits de mes élèves, par exemple au moyen d'un livre numérique avec les voix de mes élèves ou encore grâce à un spectacle de théâtre ou de marionnettes.

Les progrès visibles des élèves sont sans doute un des éléments qui motive le plus et nourrit un réel sentiment de compétence. J'ai trouvé très valorisant d'adopter la méthode Narramus, j'ai senti que j'acquerrais de réelles compétences professionnelles et que mes élèves progressaient en compréhension et en narration. Toutes ces séances ont été menées avec un réel plaisir que j'espère avoir transmis à mes élèves, celui de lire et raconter des histoires.

CONCLUSION

Il y a un réel paradoxe à résoudre pour les enseignants : tous les élèves n'ont pas les mêmes possibilités d'accès à la compréhension des albums, or, leur lire des albums de la littérature de jeunesse est censé contribuer au développement de la compréhension.⁵¹ L'outil Narramus a été créé pour tenter de répondre à ce problème. C'est une méthode explicite qui est structurée autour d'un but assez singulier, celui d'apprendre à raconter.⁵² L'objectif est bien que tous soient capables de raconter seuls, à leurs camarades ou à leurs familles, les histoires étudiées en classe.

Si les effets de la méthode Narramus étaient déjà prouvés⁵³ sur les élèves, je décidais de m'interroger sur mon expérience en tant que professeure des écoles stagiaire. Mon hypothèse était au début de mes recherches que l'adoption de l'outil Narramus permet de développer des compétences réflexives et professionnelles. Après cette année de pratique et d'expérimentations, je suis en mesure d'affirmer que l'utilisation de la méthode Narramus et le transfert à d'autres albums m'ont fait progresser dans ma pratique en tant qu'enseignante. Même si je ne suis que débutante je pense que cela a d'ores et déjà modifié ma manière de travailler. Avant cette année de stage, je m'interrogeais énormément sur la manière d'amener mes élèves à valider la compétence « comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu ». Je dispose aujourd'hui de plusieurs clés pour leur permettre d'y arriver et créer mes propres séquences dans ce but.

La pratique de la méthode Narramus ouvre tout un champ de possibles et c'est quelque chose que j'apprécie énormément. Je ne me suis pas du tout sentie enfermée dans un outil. J'aimerais maintenant finir l'année en travaillant autour d'albums où la représentation de l'espace peut-être plus difficile à appréhender. Par exemple, *L'Ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* de Philippe Correntin. Cela m'amènerait à réaliser une maquette de la rivière et une barque avec les différents personnages pour matérialiser les différents allers-retours. Je voudrais enfin continuer d'enrichir mes compétences professionnelles en étudiant plus précisément d'autres pédagogies, comme celle de Pierre Perroz.

⁵¹ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants, E.N.S Éditions, n°1, 2018

⁵² Conférence de Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron donnée à l'IFE le 1^{er} décembre 2017

⁵³ Voir la figure n°1 page 9

BIBLIOGRAPHIE

Bara Florence, Tricot André, *Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive*, Recherches sur la philosophie et le langage, Paris : Vrin, 2017

Bonnéry, Mamede, Soulé, « Les usages de la littérature de jeunesse (4-8 ans) dans les structures éducatives et culturelles de la ville. Risques d'inégalités et conditions d'appropriation », *rapport de recherche commandé par la ville de Gennevilliers*, 2013

Bonnéry Stéphane et Joigneaux Christophe, « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement », *Le français aujourd'hui*, n°190, 2015/3, Armand Colin

Canut Emmanuelle et Vertalier Martine, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? » *Le français aujourd'hui*, n° 179, 2012/4, Armand Colin

Cèbe Sylvie, Roux-Baron Isabelle, Goigoux Roland, *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter : Le machin, PS/MS*, Retz, 2018

Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, *Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter : La chasse au caribou, MS/GS*, Retz, 2018

Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, n°179, 2012/4, Armand Colin

Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, *Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants*, E.N.S Éditions, n°1, 2018

Cèbe Sylvie, Roux-Baron Isabelle, Goigoux Roland, *Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle*, E.N.S Éditions, n°201, 2017/4

Jarre Frédérique, « La recherche-action Narramus, témoignage : un exemple de collaboration qui participe au développement professionnel des enseignants », dans *Le métier d'enseignant : une identité introuvable ?* Hélène Buisson-Fenet, Olivier Rey, E.N.S Éditions, 2019

Monnier Le Nestour Julia. *Apprendre à raconter pour comprendre le récit et sa structure en maternelle*. Education. 2018. dumas-01919434

Terwagne Serge, *Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires, Lecture de récits en maternelle*, Le français aujourd'hui, 2012/4, n°179

SITOGRAPHIE

Ministère de l'Éducation Nationale, « La littérature de jeunesse à l'école maternelle », *Eduscol*, mai 2017, en ligne : consulté en octobre 2019

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I – L'oral – Ressources pour la classe, Activités ritualisées », *Eduscol*, septembre 2015, consulté en avril 2020

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf

Inspection Générale de l'Éducation Nationale, « L'école maternelle », rapport n°2011-108, octobre 2011 : consulté en décembre 2019

http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

Jarraud François, « Lecture : les effets prouvés de la méthode Narramus », *Le café pédagogique*, 18 septembre 2017 : consulté en octobre 2019

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/09/18092017Article636413168962089074.aspx>

Conférence de Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron donnée à l'IFE le 1^{er} décembre 2017 : visionnée en février 2020

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/narramus>

Groupe d'enseignants utilisant la méthode Narramus, « Narramus...une autre façon de raconter de raconter », *Facebook*, membre depuis septembre 2019

<https://www.facebook.com/groups/Narramus/>

Magali Chapelet-Guirriec, « Narramus : Ressources pour la mise en œuvre de la démarche de la PS au CP », *Padlet de la circonscription de Brest Est*, consulté sur la période octobre 2019 – janvier 2020

https://padlet.com/cpc_brest_est/narramus

ANNEXES

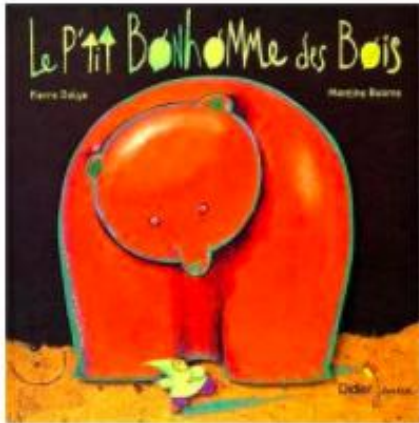


1) Partage et échanges autour de la maquette du Machin

Posté par *Nina Le-Moing* | 12 nov. 2019

Les élèves s'improvisent conteurs...

Ce mois-ci les élèves travaillent autour de l'album *Le P'tit bonhomme des bois* (Pierre Delye et Martine Bourre). Au fur et à mesure de l'avancement de l'album les élèves s'approprient l'histoire à l'aide de la maquette. Ils peuvent ainsi jouer le rôle du narrateur et des différents personnages.



2) Présentation de l'album étudié en période 2 aux parents grâce au cyber-carnet.



3) Découpage puis collage pour former les arbres de l'histoire.



Posté par *Nina Le-Moing* | 5 déc. 2019

En avant les histoires...

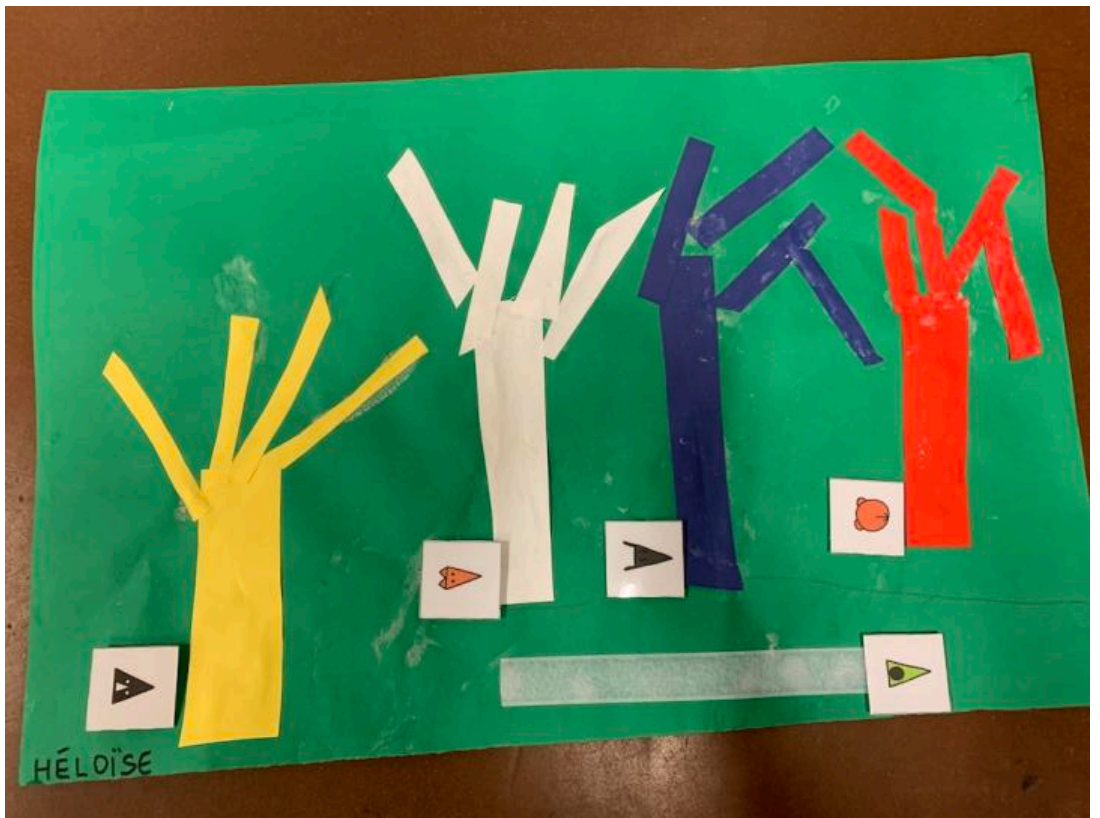
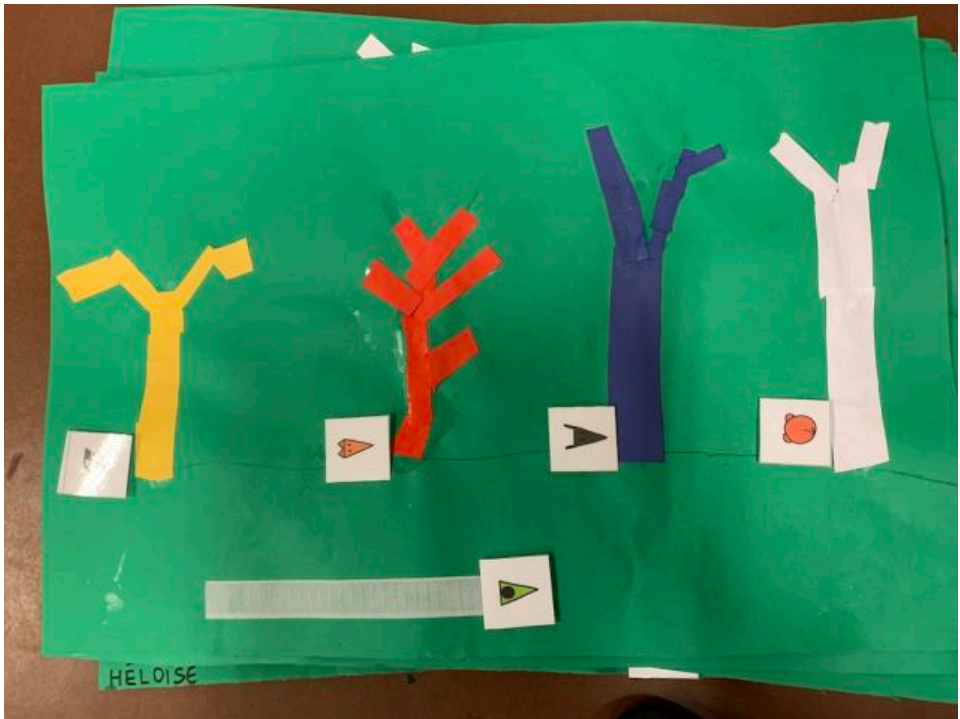
Afin de raconter l'histoire du P'tit bonhomme des bois, nous avons réalisé des affiches qui représentent le décor de l'album. Les personnages sont fixés avec du scratch adhésif pour pouvoir être déplacés au fur et à mesure de la chronologie.



4) Ci-dessus un exemple de billet quotidien que je publie sur le cyber-carnet de la classe.

5) Les élèves peuvent ensuite raconter l'histoire avec les productions réalisées.







6) Le matin, les élèves ont pris l'initiative de jouer comme je le fais avec eux. Un élève « fait la maîtresse » et montre une étiquette aux autres. Ceux assis sur le banc doivent lever la main et dire le nom de l'animal présenté.





7) Lors de l'accueil, les élèves s'emparent bien de la maquette du P'tit bonhomme des bois.





Ils jouent progressivement à plusieurs et acceptent de se répartir les personnages.



8) Cela leur fait toujours plaisir quand je remets en circulation des maquettes d'histoires que nous avons déjà travaillées, ici celle du Machin.

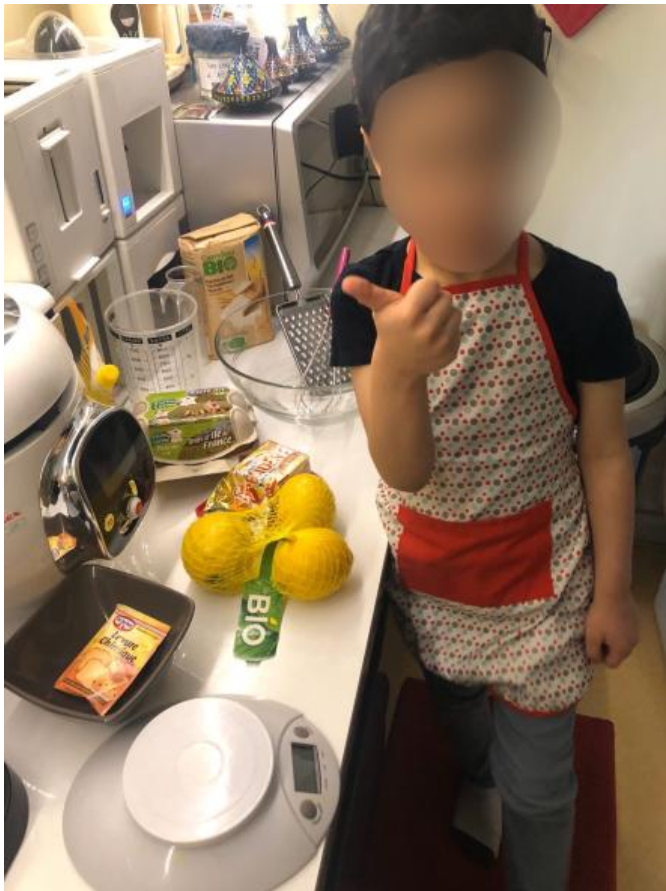




9) Quelques images tirées du court-métrage de Clémentine Robach : *La Moufle*.

2014 | 8 min 11 | sans dialogue Couleur | Papier découpé



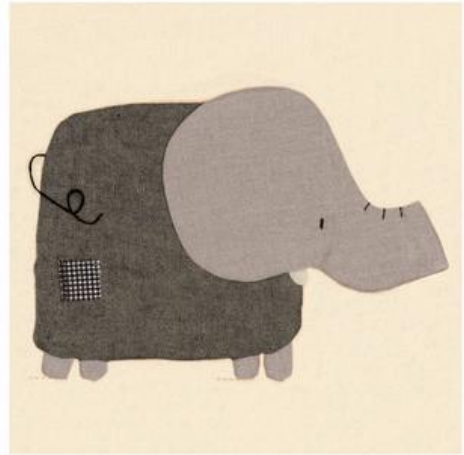


10) Ici, un élève pendant le confinement : la mère m'a expliquée qu'ils avaient révisé le vocabulaire dans sa petite cuisine avant de réaliser la recette.

11) Images des cartes de vocabulaire tirée de l'album *Le machin*



un éléphant et Bobo



bouder





© Naramus, Le Machin © Editions Buz

12) Extraits de l'album sans le texte : Le Machin



© Naramus, Le Machin © Editions Buz



Texte **erroné** de l'album

Un jour, près du grand lac, Bobo l'éléphant ramasse un drôle de machin.
Bobo le tourne, et le retourne et le retourne dans tous les sens.

C'est sûrement un **pantalon [bonnet]**, dit Bobo... et... hop, il le met sur sa tête.
Oh, quel beau bonnet !

Kiki l'alligator passe par là. Il voit Bobo et lui demande :

- C'est quoi ce machin que tu as sur la tête ?
- Mais c'est un bonnet, dit Bobo.

Kiki se met à rire :

- Mais non, ce n'est pas un bonnet, grosse **nouille [patate]** !

Alors, Bobo jette son bonnet par terre et va boudier dans la forêt.

Kiki ramasse le machin et... hop, il le met sur **ses pieds [son dos]**.

Ah, **quelles belles chaussettes [quelle belle cape]** !

Zaza la **fourmi [brebis]** passe par là. Elle voit Kiki et lui demande :

- C'est quoi ce machin que tu as sur le dos ?
- Mais, c'est une cape, dit Kiki.

Zaza se met à rire :

- Mais non, ce n'est pas une cape, **grosse nouille verte [grand cornichon]** !

Alors, Kiki jette sa cape par terre et va boudier dans la forêt.

Zaza ramasse le machin et... hop, elle le met autour de sa taille.

Oh, quelle belle **ceinture [jupe]** !

Juju le canard passe par là. Il voit Zaza et lui demande :

- C'est quoi ce machin que tu as autour de la taille ?
- Mais c'est une jupe, dit Zaza.

Juju se met à rire :

- Mais non, ce n'est pas une jupe, grosse **banane frisée [nouille]** !

Alors, Zaza jette sa jupe par terre et va boudier dans la forêt.

Juju ramasse le machin et... hop, il l'enroule autour de son cou.

Ah, **quel beau collier [quelle belle écharpe]** !

Lili la fourmi passe par là. Elle voit Juju et lui demande :

- C'est quoi ce machin que tu as autour du cou ?
- Mais, c'est une écharpe, dit Juju.

Lili se met à rire :

- Mais non, ce n'est pas une écharpe, **gros cornichon jaune [grosse banane]** !

Alors, Juju jette son écharpe par terre et va boudier dans la forêt.

14) Cartes de vocabulaire pour l'album *La moufle*



un chemin



la laine



15) Déroulé d'une séquence typique avec la méthode Narramus

Déroulé de séquence La chasse au caribou

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Niveau : Moyenne Section
		Période : 3
Séance 1	Mettre en mémoire les événements des premières pages de l'histoire <i>La chasse au caribou</i>	Enrichir son vocabulaire, retenir le début de l'histoire
Séance 2	Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire. Comprendre aussi que l'album ne raconte pas tout.	Apprendre la suite de l'histoire et comprendre les implicites
Séance 3	Se servir de ce qu'on sait pour prévoir la suite de l'histoire. Bien la comprendre pour la mettre en mémoire.	Enrichir son vocabulaire, mémoriser la trame de l'histoire.
Séance 4	Mobiliser ses connaissances lexicales et textuelles pour raconter la suite de l'histoire. Bien comprendre l'histoire pour la mettre en mémoire.	Enrichir son vocabulaire, mémoriser la suite de l'histoire. Commencer à la raconter seule
Séance 5	Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire. Comprendre le basculement de l'histoire.	Continuer d'enrichir son vocabulaire et de mémoriser la suite de l'histoire.
Séance 6	Découvrir la fin de l'histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire.	Enrichir son vocabulaire, découvrir la fin de l'histoire.
Séance 7	Réfléchir aux moments où l'auteur ne nous dit pas tout, expliciter ces passages pour mieux les comprendre et les raconter.	Enrichir son vocabulaire, découvrir la fin de l'histoire.
Séance 8	Raconter toute l'histoire	Utiliser le langage d'évocation

16) Chemin d'histoire
(pour l'album *Les
trois petits cochons*)
lors d'un stage en MI



17) Exemple de fiche de préparation d'une première séance dans la méthode Narramus

Fiche de préparation La chasse au caribou Module 1

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Niveau de classe : Moyenne Section	Période : 4	Type de séance : Découverte Place de la séance dans la séquence : 1
---	--	-----------------------	--

COMPETENCE(S) :

Des programmes : Enrichir son vocabulaire, retenir le début de l'histoire

Objectif de la séance : Mettre en mémoire les événements des premières pages de l'histoire *La chasse au caribou*

DUREE	DISPOSITIF	MATERIEL	DEROULEMENT	CONSIGNES	BILAN
1 minute	En collectif à l'oral	Vidéoprojecteur Ordinateur	PHASE 1 : Mise en situation	<i>« Avant de découvrir le début de l'histoire, vous allez tous ouvrir une petite boîte dans votre mémoire. On dira que c'est la boîte qui s'appelle La chasse au caribou. Vous allez y ranger tous les mots que je vais vous apprendre. C'est important d'apprendre ces mots car ils aident à bien comprendre l'histoire et à bien la raconter. »</i>	
10 minutes	En collectif à l'oral	Album de la chasse au caribou	PHASE 2 : Travail de recherche : - Observation et mémorisation du vocabulaire Afficher la photo représentant la chasse. Laisser aux élèves le temps de l'observer puis leur demander de décrire ce qu'ils voient. Cacher l'image et demander aux élèves Re montrer la photo de la chasse et inviter les élèves à prononcer le mot Cliquer sur suivant pour afficher l'image du caribou	<i>« La chasse au caribou raconte l'histoire d'un garçon qui veut chasser le caribou. Chasser c'est vouloir tuer un animal pour le manger. »</i> <i>« Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez la photo de la chasse ? On vérifie. »</i> <i>« Cet animal c'est un caribou. C'est cet animal que le garçon veut chasser. Il ressemble à un cerf ou à un renne. Comme eux, il a quatre pattes, des sabots au bout des pattes et des bois sur la tête. Le caribou vit dans la forêt en Amérique, au Canada. Il mange des herbes et des buissons. »</i> <i>« Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez la photo du caribou ? On vérifie ? »</i>	

			<p>Cacher la photo et demander aux élèves</p> <p>Cliquer sur suivant pour afficher l'image de l'arc et du carquois avec ses flèches</p> <p>Cacher la photo et demander aux élèves</p> <p>Afficher de nouveau la photo et inviter les élèves à prononcer les trois mots</p> <p>Cliquer sur suivant pour montrer l'arc, les flèches et le carquois du petit garçon de l'histoire.</p> <p>Procéder de la même manière avec les autres images qui représentent -></p>	<p><i>« Pour chasser le caribou, le garçon est armé d'un arc et de flèches. Une flèche peut blesser ou tuer quand elle entre dans la peau d'un animal. Pour transporter ses flèches, il les range dans son carquois.</i></p> <p><i>Retenez bien ces trois mots : arc, flèche, carquois et rappelez-vous aussi de l'image pour pouvoir utiliser ces mots quand vous raconterez l'histoire. »</i></p> <p><i>« Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez la photo de l'arc, du carquois et des flèches ? On vérifie ? »</i></p> <p><i>« Dans notre histoire, le garçon utilise un arc, un carquois et des flèches comme ça. »</i></p> <p><i>Le froid : « Le héros de l'histoire habite au Canada, un pays où il neige beaucoup et où il fait très froid. »</i></p> <p><i>On ne m'arrêtera pas : « Rien ni personne ne peut m'empêcher de faire ce que j'ai décidé. »</i></p> <p><i>Un chemin : « Au début de l'histoire, le héros va marcher sur un chemin. Un chemin, c'est comme une route, mais c'est en terre, pas en goudron. »</i></p> <p><i>Brun : « Le brun, c'est un couleur qui ressemble au marron. Brun, comme mes cheveux. »</i></p> <p><i>Une ombre : « Quand quelqu'un passe devant une source de lumière, on voit son ombre. »</i></p>	
--	--	--	--	---	--

			<p>Récapituler en montrant une nouvelle fois les images et en invitant les élèves à les nommer. Expliquer -></p> <p>Présenter la boîte « mémoire des mots » aux élèves. Leur expliquer qu'on y mettra les images de tous les mots nouveaux appris en travaillant sur l'album <i>La chasse au caribou</i>.</p>	<p>Inquiétant (une ombre inquiétante) : <i>« Quelque chose d'inquiétant, c'est quelque chose qui fait peur. »</i></p> <p><i>« Je vais afficher les images des expressions et des mots que vous venez d'apprendre. Mais attention ! Vous n'avez pas le droit de dire leur nom avant que je donne le signal. Quand je le donnerai, vous devrez tous dire le mot, ensemble, le plus doucement possible, en chuchotant. »</i></p>	
20 minutes	En coin regroupement à l'oral	Même matériel	<p>PHASE 3 : Écouter, lire et raconter les deux premières doubles pages</p> <p>Expliquer aux élèves qu'une maîtresse d'une autre école a raconté l'histoire à ses élèves et s'est enregistrée. Elle ne lit pas l'histoire, elle la raconte dans ses propres mots pour aider les élèves à mieux la comprendre et donc à mieux la raconter à leur tour.</p> <p>Afficher l'illustration de la première double page sans texte, et écouter la narration expansée qui donne le contexte de l'histoire. Au fur et à mesure de la narration, montrer sur l'image ce dont il est question : les bottes, les moufles, l'écharpe, le cache-oreilles...</p> <p>Cliquer sur suivant pour afficher le texte de la première double page. Montrer et expliquer le pictogramme.</p>	<p><i>« Une maîtresse d'une autre école a raconté l'histoire à ses élèves et s'est enregistrée. Elle ne lit pas l'histoire, elle la raconte et nous allons l'écouter. »</i></p> <p><i>« Cette image signifie que je vais lire le texte (les mots), en vous montrant ce que je lis. »</i></p>	-

		<p>Lire le texte en montrant clairement aux élèves ce qui est lu.</p> <p>Cliquer sur suivant pour afficher le dessin de la première double page et laisser aux élèves le temps de le regarder de nouveau.</p> <p>Cliquer sur suivant pour afficher la bulle de pensée du garçon, et expliquer la signification de cette bulle.</p> <p>Inviter les élèves à se mettre à la place du personnage.</p> <p>On peut écrire les propositions des élèves au tableau.</p> <p>Expliquer la suite de la démarche aux élèves.</p> <p>Afficher et lire le texte de la deuxième double page, en montrant clairement aux élèves ce qui est lu.</p> <p>Cliquer sur suivant pour afficher le pictogramme « l'enseignant raconte ». Expliquer.</p>	<p><i>« Que voyez-vous ? Quel est l'air du garçon ? Quel est le temps ? »</i></p> <p><i>« Quand les traits sont comme un nuage, cela signifie que le personnage pense dans sa tête, qu'il se dit quelque chose dans sa tête et donc que personne ne peut l'entendre. »</i></p> <p><i>« A votre avis, à quoi le petit garçon pense-t-il ?</i></p> <p><i>« Je vais lire la suite de l'histoire La chasse au caribou, mais je ne vais pas vous montrer l'image tout de suite parce que je suis sûre que maintenant, vous pouvez la fabriquer vous-mêmes. Rappelez-vous bien les mots que vous avez appris pour faire apparaître dans votre tête les images de ce que je vous dis (je lis). C'est un peu comme si vous fabriquiez un dessin animé de l'histoire dans votre tête. Ensuite, je vous montrerai l'image de l'album et vous comparerez avec la vôtre. »</i></p> <p><i>« Cette image signifie que je ne vais plus lire le texte (les mots), mais que je vais raconter l'histoire pour vous aider à fabriquer, encore mieux, l'image dans votre tête. »</i></p>	
--	--	--	--	--

		<p>Reformuler le texte dans une langue adaptée aux élèves, mimer, jouer sur l'intonation, ajouter des informations, expliciter l'implicite...</p> <p>Afficher le pictogramme « les élèves prévoient l'image », représenté par un point d'interrogation. Expliquer.</p> <p>Afficher la deuxième double page sans texte. Laisser aux élèves le temps d'observer l'illustration, puis la leur faire décrire très précisément et comparer avec ce qu'ils ou elles avaient imaginé.</p> <p>Cliquer sur suivant pour montrer uniquement la patte du loup.</p> <p>Laisser les élèves discuter et argumenter, puis leur poser la question suivante</p> <p>Écouter les réponses des élèves puis afficher l'image suivante pour valider leurs hypothèses</p> <p>Faire décrire précisément les pattes du caribou : des poils marrons ou bruns (pas noirs), des sabots (et non des griffes)</p> <p>Afficher la double page 6-7 avec le texte. Montrer la patte et demander</p> <p>Inviter les élèves à produire des hypothèses et les noter au tableau</p> <p>Expliquer</p> <p>Lire l'onomatopée « Houuuuuu ! » et lancer le player pour écouter le hurlement du</p>	<p><i>« Chaque fois que vous verrez ce point d'interrogation, vous devrez vous demander ce qu'il va y avoir sur l'image qui illustre le texte. Qui veut raconter comment il ou elle imagine ce qu'on va voir sur l'image ? »</i></p> <p><i>« Comment est le petit garçon ? »</i></p> <p><i>« Comment est cette patte ? De quelle couleur est-elle ? Est-ce qu'elle a des griffes ?</i> <i>→ Est-ce que c'est une patte de caribou ? »</i></p> <p><i>« Si c'était une patte de caribou, qu'aurait-on vu ? »</i></p> <p><i>« Comment sont les pattes du caribou ? »</i></p> <p><i>« Si la patte que le garçon voit n'est pas celle du caribou, à qui peut-elle bien appartenir ? »</i></p> <p><i>« Je vais vous donner un indice. »</i></p> <p><i>« Ce n'est pas la patte de... c'est la patte d'un loup ! »</i></p> <p><i>« A votre avis, que pense le petit garçon quand il voit le loup ?</i> <i>Je vais écrire vos réponses ici. »</i></p>	
--	--	---	--	--

		<p>loup : revenir sur chacune des hypothèses des élèves pour les valider ou les invalider</p> <p>Cliquer sur suivant pour afficher la bulle de pensée du garçon, et inviter de nouveau les élèves à se mettre à sa place pour imaginer ce qu'il croit, pense, ressent quand il voit l'énorme loup. Écrire leurs propositions dans la bulle.</p> <p>Afficher les deux premières doubles pages sans texte avec le pictogramme « un.e élève raconte ». Expliquer.</p> <p>Inviter un.e élève à raconter le début de l'histoire, avec ses propres mots et les autres à l'écouter attentivement pour être en mesure, à la fin du récit, d'ajouter des informations ou d'en corriger d'autres. Cliquer sur suivant pour faire défiler les illustrations des pages de l'album, au fur et à mesure de la narration de l'élève.</p> <p>Faire écouter le début de l'histoire lue, avec l'album pour support.</p> <p>Présenter la maquette et la figurine du garçon aux élèves.</p>	<p><i>« Chaque fois que vous verrez ce pictogramme, je demanderai à un.e seul.e élève de raconter l'histoire avec ses propres mots. Attention ! Les autres ne devront pas l'interrompre, ni lui couper la parole. Quand il ou elle dira « j'ai fini » ou « c'est tout » j'afficherai ce second pictogramme. Cela voudra dire que vous pourrez intervenir et ajouter ou corriger tout ce que vous voulez.</i></p> <p><i>« Vous avez vu que j'ai fabriqué quand vous n'étiez pas là ? C'est une maquette qui va vous permettre de raconter l'histoire de La chasse au caribou. A partir d'aujourd'hui, avec moi ou avec Renée, avec des camarades ou tout.e.s seul.e.s, vous pourrez vous entraîner à raconter le début de l'histoire en utilisant cette maquette. »</i></p>	
--	--	---	--	--

Indices d'évaluation de la séance :

18) Chanson apprise dans l'année et images du vocabulaire

Les pingouins

Les petits pingouins font des
bêtises

Ils vont bien trop loin sur la
banquise

Ils rencontrent un ours blanc

Qui leur dit : Soyez prudent

Chez vous ce n'est pas par-là

Prenez à gauche et tout droit

Refrain

Ils rencontrent un esquimau

Qui chante sur son traîneau

Il leur dit : Vous vous trompez

Chez vous c'est de ce côté

Refrain

Ils rencontrent une otarie

Qui s'arrête et qui leur dit :

Allez vite chez vos parents

Petits pingouins imprudents

Refrain

19) Images du vocabulaire de la chanson

Un pingouin



Un ours blanc



20) À gauche l'image choisie pour « grignoter » dans une séquence trouvée sur Internet, à droite l'image proposée à mes élèves.



En effet dans le texte de l'histoire, le terme « grignoter » n'est pas à prendre dans le sens « grignotage » comme le fait le personnage de gauche mais bien de manger un aliment par tout petits morceaux, du bout des dents. Dans l'histoire le personnage veut en grignoter un autre, en prenant tout son temps.

Résumé (français) :

Une compétence en fin de maternelle est de « comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu ». Or, pour les enseignants cela revient à résoudre un véritable paradoxe : tous les élèves n'ont pas les mêmes possibilités d'accès à la compréhension des albums alors même que leur lire des albums de la littérature de jeunesse est censé contribuer au développement de la compréhension.⁵⁴ L'outil Narramus a été créée pour tenter de répondre à ce problème. C'est une méthode explicite qui est structurée autour d'un but assez singulier, celui d'apprendre à raconter.⁵⁵ L'objectif est ainsi bien que tous soient capables de raconter seuls, à leurs camarades ou à leurs familles, les histoires étudiées en classe. Cette méthode transforme également les enseignants qui l'adoptent car elle bouleverse leurs habitudes et leur permet d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles.

Abstract (English):

A skill at the end of kindergarten is to "understand a text without any help other than the language heard". However, for teachers, this amounts to a complete paradox: not all pupils have the same possibilities to understand albums, even though reading albums of children's literature is supposed to contribute to the development of comprehension. The Narramus tool was created to try to answer this problem. It is an explicit method which is structured around a rather singular goal: learning how to tell. Therefore, the objective is that they all are able to tell stories that they learned in class all by themselves, to their classmates or their families. This method also transforms the teachers who adopt it because it changes their habits and allows them to acquire new professional skills.

⁵⁴ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants, E.N.S Éditions, n°1, 2018

⁵⁵ Conférence de Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron donnée à l'IFE le 1^{er} décembre 2017