



# À la manière de *Narramus*

**Enquête sur la transposition de la méthode et son influence  
sur le développement professionnel des enseignant.es**

**Rapport de l'étude réalisée sous la direction de Roland GOIGOUX**

Co-auteurs : *Cassandra Dufait, Isabelle Halter, Émilie Morin, Élodie Martin, Éric Mithout et Sibylle Tardieu*, professeurs des écoles  
& *Roland Goigoux*, professeur des universités

Master Sciences de l'éducation, parcours Formation de formateurs





# Introduction

Dans le laboratoire ACTé de l'Université Clermont-Auvergne, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux consacrent une partie de leur activité de recherche à concevoir des outils didactiques dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement du Français au profit des apprentissages des élèves. Ils postulent le rôle formatif de ces outils dont l'usage contribuerait à l'évolution des pratiques professionnelles et à la réflexion des enseignants sur ces pratiques. C'est ainsi qu'ils affirment à propos d'un de leurs ouvrages, *Lectorino & Lectorinette* : « ceci n'est pas un manuel, c'est un dispositif de formation continue » (Goigoux & Cèbe, 2013, p. 5). Selon eux, les professeurs qui utilisent un outil en s'efforçant d'en comprendre les fondements développent des compétences professionnelles nouvelles qui perdurent et se transfèrent (Cèbe et Goigoux, 2018). Contrairement à leurs collègues universitaires qui refusent « de dire aux professeurs comment enseigner »<sup>1</sup>, les deux auvergnats ne pensent pas qu'un exposé de connaissances scientifiques, même accompagné d'une méthodologie d'ingénierie pédagogique (Tricot & Musial, 2020), soit suffisant pour permettre aux enseignants d'inventer seuls de nouveaux scénarios pédagogiques. Ils préfèrent prendre le risque de leur proposer des techniques pour les inciter à essayer de nouvelles manières de faire. Ils postulent que cette dynamique contribuera à modifier le regard que ceux-ci portent sur les apprentissages de leurs élèves et à acquérir des connaissances qui, à leur tour, favoriseront le développement de nouvelles pratiques. L'ambition de cette étude est d'interroger leurs postulats.

## Problématique

### Contexte scientifique

Sur le plan international, l'approche de Cèbe et Goigoux est confortée par les recherches qui montrent que l'utilisation de nouveaux outils ou de dispositifs innovants peut être un vecteur de développement professionnel (Fishman, Penuel, Allen & Cheng, 2013 ; Bryk, 2015), à condition que ces outils soient de bonne qualité. Pour cela, leurs concepteurs doivent avoir transposé les savoirs issus de la recherche en ressources pour l'action, activité qu'ils ne peuvent pas sous-traiter aux enseignants mais qu'ils doivent réaliser avec eux (McKenney & Reeves, 2014 ; Snow, 2015 ; Lemahieu *et al.*, 2017). Cette exigence est reprise par les tenants de l'approche EBP (*Evidence-Based Practices – Pratiques fondées sur des données probantes*) qui recommandent dorénavant aux chercheurs de travailler en étroite collaboration avec les enseignants dès le début du processus de conception (Klingner, Boardman & McMaster, 2013). Ce processus de co-conception vise à répondre aux préoccupations et aux besoins des professeurs tout en s'ajustant à leurs contextes d'exercice (Cobb & Smith, 2008 ; Durlak & DuPré, 2008 ; Bressoux, 2017). C'est exactement ce que font Cèbe et Goigoux depuis une vingtaine d'années en s'efforçant de tenir compte des connaissances scientifiques disponibles

---

<sup>1</sup> "Le métier d'enseignant est un métier de concepteur. Notre travail n'est pas de dire aux professeurs comment enseigner mais leur donner des connaissances à utiliser quand ils conçoivent une situation d'enseignement" (André Tricot : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/02/28022020Article637184715107832043.aspx>)

sur les apprentissages des élèves, les pratiques d'enseignement et les contextes de travail des professeurs. Ils anticipent ainsi la généralisation et la diffusion des outils dès le début du processus de conception. Ils procèdent comme le font les ergonomes en organisant un dialogue entre concepteurs et opérateurs au service du développement de l'activité de ces derniers (Falzon, 2013 ; Barcellini, Van Belleghem & Daniellou, 2013).

Pour que les outils puissent atteindre les objectifs que les deux chercheurs leur assignent – être acceptés par le plus grand nombre de maîtres, favoriser leur développement professionnel et réduire les inégalités sociales d'apprentissage –, il faut que lesdits outils présentent trois caractéristiques : 1° être, dès le départ, conçus pour répondre aux préoccupations des enseignants et aux besoins d'enseignement des élèves ; 2° pouvoir s'intégrer sans trop de bouleversements dans les conditions d'exercice ordinaire des maîtres ; 3° inclure des justifications théoriques et empiriques permettant aux utilisateurs de comprendre les principes qui les sous-tendent et la nature des activités proposées (Goigoux, Renaud et Roux-Baron, sous presse).

Nous avons entrepris notre recherche pour savoir si l'appropriation de nouveaux outils permettait aux enseignants d'acquérir de nouvelles techniques et de viser de nouveaux objectifs. Ou si, au contraire, les outils livrés « clé en main » les rendaient paresseux et faisaient d'eux de simples exécutants et des consommateurs passifs et peu réflexifs. Autrement dit, un outil peut-il donner aux enseignants comme l'affirme Sylvie Cèbe « une nouvelle liberté d'action en leur offrant une base solide sur laquelle ils peuvent être inventifs » (Cèbe, 2009, p. 7) ?

Nous chercherons à répondre à ces questions en étudiant comment les enseignants s'approprient et remobilisent de manière autonome les propositions didactiques des concepteurs.

## Questions de recherche

Nous voulons savoir si l'appropriation d'un nouvel outil peut contribuer au développement professionnel des enseignants, autrement dit à l'acquisition progressive de nouvelles compétences et à la transformation de leur identité professionnelle (Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014). Nous voulons comprendre comment cet outil transforme l'action des enseignants et comment ceux-ci le transforment. Nous avons donc besoin d'étudier une genèse instrumentale (Béguin et Rabardel, 2000), c'est-à-dire :

1. la modification de l'action et des schèmes des enseignants sous l'influence de l'outil (« l'instrumentation »).
2. la modification de l'outil par les enseignants qui l'adaptent ou le distordent pour le tirer vers leurs propres manières de penser et d'agir (« l'instrumentalisation »).

Pour cela, nous avons choisi *Narramus*, un outil destiné à l'enseignement de la narration et de la compréhension de textes écrits à l'école maternelle et au début de l'école élémentaire. Chaque volume de *Narramus* est basé sur un album de jeunesse : sept scénarios différents ont été publiés à ce jour. Si cet outil a déjà fait la preuve de son efficacité auprès d'élèves scolarisés à l'école maternelle en REP (Roux-Baron, Cèbe & Goigoux, 2018 ; Roux-Baron, 2020), son impact à moyen terme sur les pratiques pédagogiques et sur le développement professionnel des enseignants n'a jamais été évaluée.

Nous allons donc étudier comment les enseignants s'approprient *Narramus* et ce qu'ils en retiennent lorsqu'ils ne sont plus tributaires de son guidage pédagogique. Nous allons interroger leurs pratiques non pas avec *Narramus* mais après *Narramus*. Pour savoir s'ils ont validé et retenu les principes et les techniques de cet outil didactique, nous allons examiner comment ils font étudier d'autres albums que ceux choisis par les deux concepteurs. Nous serons particulièrement attentifs aux dimensions les plus novatrices de l'outil : l'enseignement de la narration, la mémorisation du lexique, l'étude des états mentaux des personnages au service de la compréhension, la dissociation texte-image, la manière de conduire les échanges oraux avec un groupe d'élèves, la vidéoprojection, etc. **Notre première question de recherche porte donc sur la transposition et la généralisation<sup>2</sup> de la démarche.** Que font réellement les enseignants lorsqu'ils déclarent travailler un album « à la manière de » *Narramus* ? Quels principes et quelles techniques de *Narramus* retiennent-ils ? Quels sont ceux qu'ils abandonnent ou détournent ? Quels sont ceux qu'ils ajoutent ?

Nous voulons aussi aller plus loin et savoir si l'appropriation de *Narramus* exerce une influence au-delà d'une simple transposition de la démarche sur d'autres albums. Nous voulons savoir si elle conduit les enseignants à infléchir leur enseignement du langage dans d'autres situations que l'étude d'albums et si elle affecte leurs pratiques pédagogiques dans d'autres domaines que langagiers. **Notre seconde question de recherche porte donc sur les changements durables de pratique et le transfert des techniques et des principes didactiques et pédagogiques promus par les auteurs de *Narramus*.** L'utilisation de l'outil *Narramus* en maternelle conduit-elle les enseignants à modifier durablement leurs pratiques sans *Narramus* ? Sur quels points ces changements sont-ils effectifs ? Qu'est-ce que *Narramus* change dans leurs pratiques d'enseignement du langage (compréhension, narration, lexique) ou leurs pratiques d'enseignement en général (aspects pédagogiques transversaux ou autres domaines didactiques) ?

En résumé, pour savoir si la prise en main de *Narramus* a un effet sur le développement professionnel des enseignants, nous allons conduire une enquête en deux volets correspondant à nos deux questions de recherche. Cela ne signifie pas que nous allons poser directement aux enseignants les questions que nous nous posons ou que nous leur demanderons d'exposer leurs conceptions pédagogiques et didactiques. Nous les interrogerons sur des faits précis, relatifs à des pratiques récentes dans leurs classes. C'est notre analyse de leurs descriptions qui permettra de répondre à nos questions.

Pour mieux comprendre les facteurs qui peuvent influencer leurs choix, nous recueillerons aussi des informations sur leur expérience professionnelle, leur contexte d'exercice, leur public d'élèves, leur formation, le caractère plus ou moins collectif de leur travail, leur lecture du guide pédagogique, etc. **Notre troisième question porte donc sur les facteurs capables d'influencer la qualité de l'appropriation.**

---

<sup>2</sup> Ce que certains auteurs appellent un transfert proche (Crahay et Dutrevis, 2011).

# Méthodologie

## Enquêter par questionnaire

Pour apporter des éléments de réponse à nos trois questions et, par conséquent mieux comprendre le rôle de l'introduction d'un nouvel outil didactique dans l'évolution des pratiques d'enseignement, nous avons choisi d'interroger les utilisatrices et utilisateurs. Nous avons mené notre enquête auprès de ceux qui, après avoir utilisé *Narramus*, ont transposé tout ou partie de ses principes et techniques sur l'étude d'un autre album.

Pour cela, nous avons créé un questionnaire en ligne et nous avons utilisé nos relais sur les réseaux sociaux pour faire circuler notre appel juste avant les vacances scolaires, en décembre 2019. Le questionnaire, consultable en annexe n° 1, est resté accessible cinq semaines. Notre message se voulait accrocheur : « Noël avec *Narramus* : offrez une heure à la recherche pédagogique ». Nous expliquions qu'une équipe du laboratoire ACTé (université Clermont-Auvergne) sollicitait la participation des enseignants à une nouvelle recherche ayant trait à « l'influence de l'utilisation de *Narramus* sur l'évolution des pratiques d'enseignement ». Nous précisions : « si vous consacrez une heure à répondre à notre questionnaire composé de questions à choix multiples, vous rendrez service à la « science de l'amélioration » (Bryck, 2015) et vous en profiterez pour faire le point sur vos propres pratiques ».

620 personnes ont commencé à renseigner ce questionnaire intitulé « À la manière de *Narramus* » et qui était introduit sur le web de la manière suivante :

*Ce questionnaire est un élément d'une recherche sur le développement des compétences professionnelles des enseignants pilotée par Roland Goigoux. Il a été élaboré sous sa direction par une équipe d'étudiants du Master de Sciences de l'éducation, parcours « Formation de formateurs », de l'université Clermont-Auvergne.*

*Notre objectif est de mieux connaître les pratiques d'enseignement en maternelle et le rôle des outils didactiques dans leur évolution. Nous avons constaté que la plupart des enseignantes ayant utilisé *Narramus* ont ensuite transposé tout ou partie de ses principes et techniques sur l'étude d'un autre album. Ce questionnaire est donc adressé aux enseignantes conceptrices d'un scénario réalisé « à la manière de *Narramus* » dans leur classe.*

*Les réponses n'ont d'intérêt que si elles sont sincères et qu'elles se rapportent à une pratique récente. Elles ne seront accessibles qu'aux auteurs de l'enquête et resteront confidentielles. La publication des résultats sera rendue anonyme puis diffusée personnellement à toutes celles qui auront participé à l'enquête.*

*Le questionnaire est constitué de quatre parties :*

- 1. Présentation de l'enseignante et de son contexte de travail (Votre expérience)*
- 2. Description d'un scénario « à la manière de *Narramus* » (Comment vous vous êtes appropriée la démarche)*
- 3. Description des transferts réalisés à partir de *Narramus* (Ce qu'il a changé dans vos pratiques d'enseignement)*
- 4. Ajout éventuel de commentaires*

*Merci de votre précieuse collaboration.*

*Cordialement, Roland Goigoux, Cassandre Dufait, Isabelle Halter, Emilie Morin, Elodie Martin, Laetitia Martinez, Eric Mithout & Sibylle Tardieu*

*PS 1 : nous utilisons le féminin en raison de la très forte probabilité que l'enseignant questionné soit une enseignante. Cependant, si un homme souhaite participer, il est le bienvenu.*

*PS 2 : les (rares) questions suivies d'un astérisque rouge sont obligatoires. Parmi les autres, vous pouvez ne pas renseigner celles qui vous sembleraient inappropriées.*

Dans ce courrier introductif, nous avons indiqué que nous emploierions le féminin tant la probabilité était grande que les lecteurs du questionnaire soient des lectrices. Prophétie auto-réalisatrice ou simple conséquence de la composition genrée de la profession enseignante (aux cycles 1 et 2), les réponses furent apportées à 94 % par des femmes (298 sur 318). Nous conserverons donc le féminin pour la suite de la rédaction du mémoire.

Notre questionnaire était explicitement adressé aux enseignantes ayant transposé le scénario-type de *Narramus* sur un autre album. Malheureusement, un grand nombre d'entre elles ont négligé cette information et ont commencé à répondre avant de renoncer, contraintes à l'abandon faute d'avoir personnellement élaboré un scénario « à la manière de *Narramus* » (cf. page suivante, image n° 1, question 18).

318 professeures des écoles (PE) ont satisfait cette exigence. Certaines travaillent en maternelle, d'autres en élémentaire. Ce sont leurs réponses que nous analyserons plus loin, même si plus de deux cents autres ont répondu à la première partie du questionnaire et parfois à la seconde (mais à propos des albums de la collection *Narramus*) en livrant des informations intéressantes sur la mise en œuvre de l'outil. Nous n'en parlerons pas ici car ce n'est pas le sujet de cette étude mais cela pourra donner lieu à d'autres analyses.

Nous avons aussi retiré de l'échantillon 17 PE qui exerçaient dans un dispositif ULIS : leurs réponses (significativement différentes de celles des autres PE, par exemple sur les durées d'enseignement) seront traitées à part, dans une autre publication. Comme toutes les PE n'ont pas répondu à toutes les questions, nous indiquerons systématiquement le nombre de réponses obtenues. Nos commentaires en tiendront compte. Notons enfin qu'une soixantaine d'enseignantes n'a pas répondu à la troisième partie du questionnaire à propos des changements durables provoqués par l'appropriation de *Narramus*. Le traitement de ce volet (c'est-à-dire notre deuxième question de recherche) sera réalisé à partir des réponses des 252 PE qui ont intégralement renseigné le questionnaire.

## Élaborer le questionnaire « À la manière de *Narramus* »

Nous avons élaboré collectivement notre questionnaire en procédant à de nombreux échanges au sein de notre groupe, à distance et en présence, à l'automne 2019. L'annexe n° 1 présente un fac-similé du questionnaire avec les formulations intégrales des questions et des choix offerts, tels qu'ils se présentaient en ligne. Dans les tableaux ci-dessous, ces formulations seront abrégées pour rendre l'exposé plus concis.

Comme nous voulions poser de nombreuses questions (63 au total, dont plusieurs subdivisées) sans décourager les enseignantes, nous avons bâti un questionnaire à choix multiples. Il fallait environ une heure pour le renseigner intégralement. Voici, à titre d'exemple, deux brefs extraits.

Image n°1. Extrait du questionnaire en ligne (questions 18, 19 et 20)

**18. Indiquer le titre et l'auteur de l'album choisi et étudié en classe "à la manière de Narramus" : \***

Si vous avez étudié plusieurs albums "à la manière de Narramus", merci de choisir celui dont l'étude était la plus aboutie.

**19. Cet album a-t-il été étudié en : \***

Cocher plusieurs cases si votre classe comportait plusieurs niveaux. (Autre si ULIS ou UPE.2A par exemple)

TPS     PS     MS     GS     CP     CE1     Autre

**20. Quelle était la proportion d'élèves allophones dans cette classe ?**

Les élèves dont la langue parlée à la maison n'est pas le français.

Nombre d'élèves allophones

Nombre total d'élèves de la classe

Image n°2. Extrait du questionnaire en ligne (questions 53 & 54)

**53. La mémorisation du vocabulaire**

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	A chaque occasion
Avez-vous consacré des temps explicitement dédiés à la mise en mémoire des expressions et mots nouveaux ?	<input type="radio"/>				
Avez-vous organisé des temps de révision du vocabulaire ?	<input type="radio"/>				
Avez-vous réalisé des dictées motrices de mots et des expressions (dans la salle de motricité, dans la cour ou dans la classe...)?	<input type="radio"/>				
Avez-vous fait prononcer les nouveaux mots ?	<input type="radio"/>				

**54. Avez-vous incité les élèves à réinvestir ces mots dans les activités suivantes ?**

Plusieurs réponses possibles:

Conversations quotidiennes

Jeux type mémo ou loto

Jeux théâtraux ou jeux avec les figurines ou les maquettes

Productions d'écrits ou des dictées à l'adulte

Autres domaines d'activité d'enseignement (sciences, motricité, art...)

Autres activités

## Caractériser les enseignants et leurs contextes d'exercice

Dans une première partie, nous avons inventorié quelques caractéristiques des professeurs des écoles et de leurs contextes de travail lors de la phase de découverte et d'appropriation de *Narramus*. Nos choix ont été guidés par les hypothèses que nous souhaitions tester à propos d'une éventuelle influence sur les pratiques :

- de l'expérience des PE,
- du niveau d'enseignement (les diverses sections de la maternelle et de l'élémentaire),
- de l'implantation et de la composition sociale et linguistique des classes,
- de l'intensité de l'appropriation préalable de *Narramus*,
- du travail en équipe.

Les variables ainsi construites (*cf.* tableau n° 1) seront nos variables indépendantes, capables d'éclairer les pratiques des PE qui, elles, constitueront nos variables dépendantes (*cf.* l'énoncé de notre troisième question de recherche).

Tableau 1. Tableau des variables caractérisant les enseignantes et leurs contextes d'exercice

Variable	I. Les professeures et leurs contextes d'exercice	Codage
<b>Les caractéristiques des professeures des écoles (PE)</b>		
ID	Identifiant de la réponse (par ordre d'arrivée)	6 chiffres
	NOM	Texte
	Prénom	Texte
	<b>2. Adresse mail :</b>	Texte
	<b>3. Êtes-vous :</b>	
VI-1	PEMF ?	oui = 1 ; non = 2
VI-2	À temps partiel dans la classe ?	oui = 1 ; non = 2
VI-3	En exercice sur un poste spécialisé ?	oui = 1 ; non = 2
	<b>4. Quelle est votre expérience professionnelle ?</b>	
VI-4	Nombre d'années d'enseignement	Nombre
VI-5	Nombre d'années d'enseignement en maternelle	Nombre
VI-6	<b>5. N° du département</b>	Numéro
VI-7	<b>6. Implantation de l'école en zone</b>	1 : urbaine 2 : intermédiaire 3 : rurale
VI-8	<b>7. Contexte social</b>	1 : hors REP 2 : REP 3 : REP+
EP	<i>Éducation prioritaire ou pas</i>	0 = hors EP 1 = EP
<b>Le contexte de l'appropriation de <i>Narramus</i></b>		
VI-9	<b>8. Avant de transférer, combien de fois avez-vous utilisé un volume de la collection <i>Narramus</i> ?</b>	<i>Somme de VI-10 à VI-16</i>
VI-10	La sieste de Moussa	Nombre
VI-11	Le machin	Nombre
VI-12	La chasse au caribou	Nombre
VI-13	Les deniers de Compère lapin	Nombre

VI-14	La chèvre biscornue	Nombre
VI-15	Un peu perdu	Nombre
VI-16	Petite taupe ouvre-moi ta porte	Nombre
VI-17	<b>9. Combien de semaines consacriez-vous à l'étude d'un album lorsque vous utilisez Narramus ?</b>	Nombre de semaines
VI-18	<b>10. Combien de temps, en moyenne, consacriez-vous chaque semaine à Narramus?</b>	Nombre de minutes
VI-Durée	Durée totale consacrée à l'enseignement de Narramus	VI-17 x VI-18 minutes
VI-19	<b>11. Déplacez le curseur pour estimer, dans la pratique, votre fidélité aux préconisations des auteurs de Narramus.</b>	Pourcentage
	<b>12. Avez-vous pris connaissance :</b>	
VI-20	de la partie théorique de Narramus ?	1 Attentivement 2 Parcourue 3 Non
VI-21	de la description pas à pas du scénario ?	1 Attentivement 2 Parcourue 3 Non
VI-22	du DVD ?	1 Attentivement 2 Parcourue 3 Non
	<b>13. Avez-vous participé à un travail collectif autour de Narramus ?</b>	
VI-23	Travail d'équipe avec des collègues de votre école	oui = 1 ; non = 2
VI-24	Travail en réseau avec des collègues d'autres écoles	oui = 1 ; non = 2
VI-25	Travail avec d'autres intervenants au contact de vos élèves	oui = 1 ; non = 2
VI-26	<b>14. Avez-vous bénéficié d'une formation présentant Narramus ?</b>	oui = 1 ; non = 2
	<b>15. Si 1, sous quelles formes ?</b>	
VI-27	Une animation de circonscription	oui = 1 ; non = 2
VI-28	Un stage départemental de formation continue	oui = 1 ; non = 2
VI-29	Autre (réponse ouverte)	Texte
VI-30	<b>16. Avez-vous bénéficié d'un accompagnement par un formateur ou un membre de votre équipe de circonscription pour la mise en œuvre de Narramus dans votre classe ?</b>	oui = 1 ; non = 0
<b>Le contexte de la généralisation (« à la manière de Narramus »)</b>		
MatElem	Enseignement en maternelle ou à l'école élémentaire (CP-CE1) ou autre (ULIS...)	0 : autre 1 : maternelle 2 : élémentaire
	<b>17. Avez-vous participé à un travail collectif pour créer ce nouveau scénario "à la manière de Narramus" ?</b>	
G1	Travail d'équipe avec des collègues de votre école	oui = 1 ; non = 2
G2	Travail en réseau avec des collègues d'autres écoles	oui = 1 ; non = 2
G3	Travail avec d'autres intervenants au contact de vos élèves	oui = 1 ; non = 2
G4	<b>18. Indiquer le titre et l'auteur de l'album choisi et étudié en classe "à la manière de Narramus" :</b>	Texte
NbNi	<b>19. Cet album a-t-il été étudié en :</b>	Somme G5→ G10
G5	TPS	Oui = 1
G6	PS	Oui = 1
G7	MS	Oui = 1
G8	GS	Oui = 1
G9	CP	Oui = 1
G10	CE1	Oui = 1
G11	Autre (réponse fermée)	Oui = 1

G12	<b>20. Quelle était la proportion d'élèves allophones dans cette classe ?</b>	% : $G13 \times 100 / G14$
G13	Nombre d'élèves allophones	Nombre
G14	Nombre total d'élèves de la classe	Nombre

## Décrire les pratiques de transposition « à la manière de *Narramus* » : la généralisation

Dans la deuxième partie du questionnaire, la plus importante, nous avons examiné les principales caractéristiques des pratiques d'enseignement lors de la réalisation d'un scénario « à la manière de *Narramus* ».

Chaque PE devait indiquer le titre de l'album qu'elle avait choisi de faire étudier et qui était sa référence unique pour répondre aux questions. Elle était ensuite invitée à décrire son activité de transposition, c'est-à-dire la remobilisation dans l'action des principes didactiques et des techniques proposés par l'outil. Nous parlons à ce sujet d'un processus de généralisation (cf. notre première question de recherche).

Ces sont les principales techniques et principes didactiques de *Narramus*, tels qu'exposés par ses auteurs dans le guide pédagogique, qui ont servi de trame à l'élaboration du questionnaire découpé en sept blocs (cf. tableau n° 2) : l'organisation pédagogique, le respect du projet « apprendre à raconter seul », les principes pédagogiques généraux et les principes didactiques spécifiques (narration, lexicque, compréhension et inférences).

Nous n'avons pas questionné les enseignantes sur leurs intentions mais sur leurs réalisations concrètes. Les réponses sollicitées se rapportaient à leurs pratiques récentes, contextualisées et spécifiques à un album : elles étaient donc factuelles, ce qui contribue à la fiabilité de l'enquête.

Tableau 2. Tableau des variables caractérisant les pratiques de transposition de *Narramus* (généralisation)

<b>II. Les pratiques de généralisation : « à la manière de »</b>		
<b>L'organisation pédagogique</b>		
G15	<b>21. Combien de semaines avez-vous consacrées à l'étude de cet album?</b>	Nombre de semaines
G16	<b>22. Combien de temps y avez-vous consacré en moyenne chaque semaine ?</b>	Nombre de minutes
G-Durée	Durée totale consacrée à l'enseignement « À la manière de <i>Narramus</i> »	G15 x G16 minutes
G17	<b>23. Combien de temps avez-vous consacré à la préparation de votre scénario ?</b>	Nombre d'heures
G18	<b>24. Avez-vous utilisé un vidéoprojecteur (ou TNI) ?</b>	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G19	<b>25. Avez-vous imprimé des images manipulables pour la mémorisation du lexicque?</b>	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
	<b>26. Quelles organisations pédagogiques avez-vous utilisées ?</b>	
G20	Des séances collectives (en classe entière)	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G21	Des séances en petits groupes hétérogènes	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G22	Des séances en petits groupes homogènes	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G23	Des activités au cours desquelles les élèves travaillaient seuls	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)

Respect du projet : apprendre à raconter seul		
G24	<b>27. Avez-vous poursuivi cet objectif ? (Que chaque élève parvienne à raconter seul)</b>	Code de 1 (pas du tout) à 5 (pleinement)
	<b>28. À qui la narration finale a-t-elle été adressée :</b>	
G25	à la famille ?	oui = 1 ; non = 2
G26	à d'autres classes ?	oui = 1 ; non = 2
G27	aux élèves de la classe ?	oui = 1 ; non = 2
G28	à d'autres adultes de l'école ?	oui = 1 ; non = 2
G29	à un public divers (spectacle, fête d'école...)?	oui = 1 ; non = 2
G30	<b>29. Ce projet a-t-il été préalablement explicité aux parents ?</b>	Code de 1 (Pas du tout) à 5 (En détails et à plusieurs reprises)
G31	<b>30. Ce projet a-t-il été préalablement explicité aux élèves ?</b>	Code de 1 (Pas du tout) à 5 (En détails et à plusieurs reprises)
G32	<b>31. Un matériel collectif support à la narration (plan ou maquette, figurines ...) a-t-il été fabriqué ?</b>	oui = 1 ; non = 2
G33	<b>32. Un matériel individuel support à la narration a-t-il été fabriqué ?</b>	oui = 1 ; non = 2
G34	<b>33. Combien d'élèves ont été mis en situation, en classe, de raconter seuls l'histoire entière au moins une fois ?</b>	Code de 1 (Aucun) à 5 (Tous)
G35	<b>34. Avez-vous gardé une trace écrite de votre évaluation de leur narration ?</b>	oui = 1 ; non = 2
Principes pédagogiques généraux		
G36	<b>35. Avez-vous stabilisé et ritualisé les activités proposées aux élèves ?</b>	Code de 1 (Jamais) à 5 (Toujours)
G37	<b>36. Avez-vous stabilisé et ritualisé des routines conversationnelles ? (Des manières pour les élèves de prendre la parole)</b>	Code de 1 (Jamais) à 5 (Toujours)
G38	<b>37. Quels pictogrammes empruntés à Narramus avez-vous systématiquement réutilisés ? (Combien ?)</b>	<i>Somme de G39 à G45</i>
G39	Pictogramme : <i>L'enseignant.e lit</i>	oui = 1
G40	Pictogramme : <i>L'enseignant.e raconte</i>	oui = 1
G41	Pictogramme : <i>Boite Mémoire des mots</i>	oui = 1
G42	Pictogramme : <i>Les élèves doivent imaginer le dessin</i>	oui = 1
G43	Pictogramme : <i>Les élèves doivent prévoir la suite</i>	oui = 1
G44	Pictogramme : <i>Un.e élève raconte seul.e</i>	oui = 1
G45	Pictogramme : <i>La classe complète le récit</i>	oui = 1
G46	<b>38. Combien de nouveaux pictogrammes avez-vous créés ?</b>	Nombre
G47	<b>39. Est-ce que les élèves étaient invités à dire ce qu'ils devaient faire lorsqu'un pictogramme apparaissait ?</b>	Code de 1 (Jamais) à 5 (Toujours)
G48	<b>40. Est-ce que les élèves savaient ce qu'ils devaient faire (et/ou ce à quoi ils devaient faire attention) avant même de commencer une activité ?</b>	Code de 1 (Jamais) à 5 (Toujours)
	<b>41. Avez-vous installé :</b>	
G49	un espace permanent (un "coin") avec le matériel permettant aux élèves de jouer et/ou de réviser seuls ?	oui = 1 ; non = 2
G50	un équipement audio en libre accès (boîtier + casques) permettant à un ou plusieurs élèves de réécouter l'histoire lue ou racontée, préalablement enregistrée ?	oui = 1 ; non = 2

<b>Principes didactiques : la compréhension</b>		
G51	<b>42. Lorsque vous avez mis en œuvre votre propre scénario, avez-vous commencé par lire aux élèves une fois l'album en entier ?</b>	oui = 1 ; non = 2
	<b>43. Lorsque vous avez mis en œuvre votre propre scénario :</b>	
G52	Avez-vous distingué clairement pour les élèves (c-à-d. explicitement) les deux activités « lire » et « raconter » ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G53	Lorsque vous lisez un nouvel extrait de l'album, expliquez-vous aux élèves ce qu'ils devaient faire pendant ce temps ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G54	Avez-vous commencé par lire aux élèves l'extrait du texte avant de leur montrer l'illustration ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G55	Avez-vous reformulé le passage lu aux élèves avant de montrer l'illustration ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G56	Pour reformuler, avez-vous expansé le texte, c-à-d. ajouté des explications pour lever une part de l'implicite ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G57	Avant d'afficher l'illustration, avez-vous laissé aux élèves le temps d'imaginer ce à quoi elle pourrait ressembler ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G58	Avez-vous réalisé des mises en commun des prévisions des élèves ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G59	Avez-vous incité les élèves à décrire l'illustration affichée pour justifier leurs prévisions ou les corriger ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G60	Avez-vous organisé une phase de validation ou de correction des prévisions des élèves ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G61	Avez-vous examiné avec les élèves les liens de complémentarité entre l'illustration et le texte ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
	<b>44. Lorsque vous avez réalisé votre propre scénario...</b>	
G62	Avez-vous raconté vous-même au moins une fois l'histoire en entier à vos élèves ?	oui = 1 ; non = 2
G63	Avez-vous préparé votre narration (intégrale ou partielle) et vos choix de reformulation avant de les proposer aux élèves ?	oui = 1 ; non = 2
G64	Avez-vous enregistré cette narration pour que les enfants puissent la réécouter ultérieurement ?	oui = 1 ; non = 2
G65	<b>45. À la fin du scénario, avez-vous organisé un débat interprétatif sur le sens du récit ?</b>	oui = 1 ; non = 2
G66	<b>46. Si vous le souhaitez, vous pouvez nous en dire plus sur ce débat en fonction des caractéristiques de l'album que vous avez choisi.</b>	Texte
<b>Principes didactiques : la narration</b>		
	<b>47. Lorsque vous avez mis en œuvre votre propre scénario...</b>	
G67	Avez-vous demandé à un élève seul de raconter l'épisode étudié devant ses camarades ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G68	Avez-vous demandé aux élèves de ne pas interrompre celui qui racontait ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G69	Demandez-vous à l'élève de dire "J'ai fini" ou "C'est tout" lorsqu'il a terminé sa narration ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G70	Avez-vous demandé ensuite aux autres élèves de valider, compléter ou modifier ce qui avait été raconté ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G71	À la fin de chaque module, avez-vous demandé à un élève seul de raconter toute l'histoire depuis le début ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G72	Avez-vous proposé des supports (illustrations de l'album, images, figurines ou maquettes) comme aides au rappel de récit ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G73	Avez-vous proposé des jeux théâtraux pour restituer l'histoire ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)
G74	Avez-vous laissé à libre disposition des élèves le matériel utilisé pour le rappel de récit ?	Code de 1 (Jamais) à 5 (à chaque occasion)

Principes didactiques : le lexique		
	<b>48. Comment avez-vous choisi les mots ou expressions à enseigner ?</b>	
G75	En anticipant les mots inconnus de vos élèves faibles	oui = 1
G76	En anticipant les mots inconnus de vos élèves moyens	oui = 1
G77	En choisissant les mots rares	oui = 1
G78	En choisissant les mots inconnus du plus grand nombre	oui = 1
G79	En privilégiant les mots indispensables à la compréhension de cette histoire	oui = 1
G80	En consultant une liste de fréquence, proposée par Eduscol ou autre	oui = 1
G81	En choisissant pour les élèves allophones des mots fréquents en Français	oui = 1
G82	Autre <i>(autre modalité de choix de mots)</i>	Texte
G83	<b>49. Quand avez-vous choisi la majeure partie des mots ou expressions à enseigner?</b>	1 : en préparant 2 : au fil du texte 3 : après la lecture
	<b>50. Comment avez-vous aidé les élèves à comprendre le vocabulaire sélectionné ?</b>	
G84	En leur expliquant vous-même oralement	oui = 1
G85	En demandant à leurs camarades de leur expliquer	oui = 1
G86	En leur demandant d'établir des liens sémantiques avec leurs autres connaissances et leur vécu	oui = 1
G87	En utilisant des photographies	oui = 1
G88	En utilisant des animations (type gif)	oui = 1
G89	En utilisant des vidéos	oui = 1
G90	En utilisant des objets	oui = 1
G91	En prenant appui sur le contexte de l'histoire	oui = 2
G92	Autre <i>(autre type d'aide au vocabulaire)</i>	Texte
G93	<b>51. Avez-vous créé une boîte "Mémoire des mots » spécifique à votre album ?</b>	oui = 1 ; non = 2
G94	<b>52. Une fois le scénario terminé, avez-vous gardé en classe une trace des mots étudiés ?</b>	oui = 1 ; non = 2
	<b>53. La mémorisation du vocabulaire</b>	
G95	Avez-vous consacré des temps explicitement dédiés à la mise en mémoire des expressions et mots nouveaux ?	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G96	Avez-vous organisé des temps de révision du vocabulaire ?	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G97	Avez-vous réalisé des dictées motrices de mots et des expressions (dans la salle de motricité, dans la cour ou dans la classe...)?	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G98	Avez-vous fait prononcer les nouveaux mots ?	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
	<b>54. Avez-vous incité les élèves à réinvestir ces mots dans les activités suivantes ?</b>	
G99	Conversations quotidiennes	oui = 1
G100	Jeux type mémo ou loto	oui = 1
G101	Jeux théâtraux ou jeux avec les figurines ou les maquettes	oui = 1
G102	Productions d'écrits ou des dictées à l'adulte	oui = 1
G103	Autres domaines d'activité d'enseignement (sciences, motricité, art ...)	oui = 1
G104	Autre <i>(autre type de réinvestissement)</i>	Texte

Principes didactiques : les inférences		
	<b>55. Lorsque vous avez mis en œuvre votre propre scénario ...</b>	
G105	Avez-vous étudié les états mentaux des personnages (leurs pensées, leurs intentions, leurs émotions ou leurs connaissances)?	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
	<b>56. Quels moyens avez-vous utilisés pour aider vos élèves à accéder aux états mentaux des personnages ?</b>	
G106	Vous avez expliqué vous-même ces états mentaux	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G107	Vous avez incité des élèves à expliquer ce qu'ils imaginent	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G108	Vous leur avez demandé d'essayer de se mettre à la place d'un personnage	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G109	Vous les avez incités à faire des liens avec leur propre expérience	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G110	Vous leur avez fait jouer la scène	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G111	Vous avez utilisé des bulles de paroles et des bulles de pensée	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G112	Vous avez organisé un débat	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G113	Autre stratégie	Texte
	<b>57. Dans votre scénario :</b>	
G114	Avez-vous explicité (ou fait expliciter) les buts poursuivis par chaque personnage?	oui = 1 ; non = 2
G115	Avez-vous explicité (ou fait expliciter) les relations logiques (par ex. de cause à effet) entre les événements du récit ?	oui = 1 ; non = 2
G116	Avez-vous explicité (ou fait expliciter) les relations chronologiques entre les événements ?	oui = 1 ; non = 2
G117	Avez-vous travaillé explicitement sur les connecteurs exprimant les relations causales ou temporelles ?	oui = 1 ; non = 2
G118	Avez-vous conservé une trace écrite des réflexions de vos élèves (par exemple de leurs hypothèses) pour y revenir un peu plus tard ?	oui = 1 ; non = 2
	<b>58. Dans votre scénario :</b>	
G119	Avez-vous aidé vos élèves à prendre conscience de la différence entre ce que dit un personnage et ce qu'il pense ?	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G120	Avez-vous demandé à vos élèves de faire des hypothèses sur la suite de l'histoire en leur demandant de se mettre à la place des personnages ?	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)
G121	Avez-vous demandé aux élèves de traduire un état mental en mimant le comportement correspondant ?	Code de 1 (jamais) à 5 (à chaque occasion)

### ✓ Construire une variable de synthèse

121 variables rendent compte de la généralisation (G) de la démarche, c'est-à-dire de la transposition des scénarios *Narramus* sur de nouveaux albums. À partir de ces variables, nous avons tenté de construire un indicateur unique qui résume le degré de fidélité aux principes et techniques de *Narramus*. Plus le score calculé sera grand, plus cette fidélité sera jugée élevée.

La nouvelle variable, calculée à partir des pratiques de transposition, sera appelée « fidélité-en-actes » pour la distinguer de la variable « Fidélité » (cf. supra variable VI.19) qui portait sur les pratiques d'appropriation d'un scénario *Narramus* existant mais qui était plus subjective : elle faisait seulement l'objet d'une estimation globale (en pourcentage) par les enseignantes. (Cf. question 11 : « Déplacez le curseur pour estimer, dans la pratique, votre fidélité aux préconisations des auteurs de *Narramus* ».)

Pour construire cette variable, en accord avec les auteurs de *Narramus*, nous avons sélectionné 58 variables jugées essentielles, groupées en 5 sous-ensembles, parmi celles du second bloc de l'enquête : la généralisation (G).

Ces variables constituent l'ossature du volet didactique du questionnaire. Pour chacune, nous avons attribué plus ou moins de points selon que la réponse apportée se rapprochait plus ou moins des préconisations de *Narramus*. Ainsi, à la question « Avez-vous demandé à un élève seul de raconter l'épisode étudié devant ses camarades ? », on attribuait 5 points si la réponse était « à chaque occasion », 4 points si la réponse était « souvent », 3 points si elle était « de temps en temps », etc.

Le score maximum obtenu en additionnant les 58 scores est de 242 points. Ainsi, un total de 121 points équivaut à une fidélité-en-actes de 50 %.

Tableau 3. Construction du score de synthèse « Fidélité-en-actes » à partir de 58 variables de type G

<b>Narration (sur 60 points)</b>
G24 Avez-vous poursuivi l'objectif que chaque élève parvienne à raconter seul /5 points
G25 La narration de l'enfant était-elle adressée à la famille ? /3 points
G27 La narration de l'enfant était-elle adressée aux élèves de la classe ? /3
G34 Combien d'élèves ont été mis en situation, en classe, de raconter seuls l'histoire entière au moins une fois ? /5
G67 Avez-vous demandé à un élève seul de raconter l'épisode étudié devant ses camarades ? /5
G71 À la fin de chaque module, avez-vous demandé à un élève seul de raconter toute l'histoire depuis le début ? /5
G68 Avez-vous demandé aux élèves de ne pas interrompre celui qui racontait ? /5
G70 Avez-vous demandé ensuite aux autres élèves de valider, compléter ou modifier ce qui avait été raconté ? /5
G73 Avez-vous proposé des jeux théâtraux pour restituer l'histoire ? /5
G74 Avez-vous laissé à libre disposition des élèves le matériel utilisé pour le rappel de récit ? /5
G32 Un matériel collectif support à la narration (plan ou maquette, figurines ...) a-t-il été fabriqué ? /3
G72 Avez-vous proposé des supports (illustrations de l'album, images, figurines ou maquettes) comme aides au rappel de récit ? /5
G49 Aménager un espace permanent (un "coin") avec le matériel permettant aux élèves de jouer et/ou de réviser seuls ? /3
G50 Avez-vous installé un équipement audio en libre accès (boîtier + casques) permettant à un ou plusieurs élèves de réécouter l'histoire lue ou racontée, préalablement enregistrée ? /3
<b>Compréhension (54 points)</b>
G51 Lorsque vous avez mis en œuvre votre propre scénario, avez-vous commencé par lire aux élèves une fois l'album en entier ? -3/+3
G52 Avez-vous distingué clairement pour les élèves (c-à-d. explicitement) les deux activités « lire » et « raconter » ? /5
G54 Avez-vous commencé par lire aux élèves l'extrait du texte avant de leur montrer l'illustration ? /5
G55 Avez-vous reformulé le passage lu aux élèves avant de montrer l'illustration ? /5
G56 Pour reformuler, avez-vous expansé le texte, c-à-d. ajouté des explications pour lever une part de l'implicite ? /5
G57 Avant d'afficher l'illustration, avez-vous laissé aux élèves le temps d'imaginer ce à quoi elle pourrait ressembler ? /5
G59 Avez-vous incité les élèves à décrire l'illustration affichée pour justifier leurs prévisions ou les corriger ? /5
G60 Avez-vous organisé une phase de validation ou de correction des prévisions des élèves ? /5

G61 Avez-vous examiné avec les élèves les liens de complémentarité entre l'illustration et le texte ? /5
G62 Avez-vous raconté vous-même au moins une fois l'histoire en entier à vos élèves ? /5
G63 Avez-vous préparé votre narration (intégrale ou partielle) et vos choix de reformulation avant de les proposer aux élèves ? /3
G64 Avez-vous enregistré cette narration pour que les enfants puissent la réécouter ultérieurement ? / 3
<b>Inférences et états mentaux (40 points)</b>
G105 Avez-vous étudié les états mentaux des personnages (leurs pensées, leurs intentions, leurs émotions ou leurs connaissances)? /5
G106 Vous avez expliqué vous-même ces états mentaux ? /5
G107 Vous avez incité des élèves à expliquer ce qu'ils imaginent ? /5
G108 Vous leur avez demandé d'essayer de se mettre à la place d'un personnage ? /5
G109 Vous les avez incités à faire des liens avec leur propre expérience ? /5
G114 Avez-vous explicité (ou fait expliciter) les buts poursuivis par chaque personnage? /3
G115 Avez-vous explicité (ou fait expliciter) les relations logiques (par ex. de cause à effet) entre les événements du récit ? /3
G116 Avez-vous explicité (ou fait expliciter) les relations chronologiques entre les événements ?/3
G119 Avez-vous aidé vos élèves à prendre conscience de la différence entre ce que dit un personnage et ce qu'il pense ? /3
G120 Avez-vous demandé à vos élèves de faire des hypothèses sur la suite de l'histoire en leur demandant de se mettre à la place des personnages ? /3
<b>Lexique (41 points)</b>
G83 Avez-vous choisi la majeure partie des mots ou expressions en préparant les séances ? /3
G19 Avez-vous imprimé des images manipulables pour la mémorisation du lexique? /5
G93 Avez-vous créé une boîte "Mémoire des mots » spécifique à votre album ? /5
G94 Une fois le scénario terminé, avez-vous gardé en classe une trace des mots étudiés ? /3
G95 Avez-vous consacré des temps explicitement dédiés à la mise en mémoire des expressions et mots nouveaux ? /5
G96 Avez-vous organisé des temps de révision du vocabulaire ? /5
G97 Avez-vous réalisé des dictées motrices de mots et des expressions (dans la salle de motricité, dans la cour ou dans la classe...) ? /5
G98 Avez-vous fait prononcer les nouveaux mots ? /5
G99 Avez-vous fait réemployer le lexique à l'occasion de conversations quotidiennes ? /1
G100 ... à l'occasion de jeux type mémo ou loto /1
G101 ... à l'occasion de jeux théâtraux ou jeux avec les figurines ou les maquettes /1
G102 ... à l'occasion de productions d'écrits ou des dictées à l'adulte /1
G103 ... dans d'autres domaines d'activité d'enseignement (sciences, motricité, art ...) /1
<b>Explicitation et Ritualisation (sur 47 points)</b>
G36 Avez-vous stabilisé et ritualisé les activités proposées aux élèves ? /5
G37 Avez-vous stabilisé et ritualisé des routines conversationnelles ? (Des manières pour les élèves de prendre la parole) /5
G38 Combien de pictogrammes empruntés à Narramus avez-vous systématiquement réutilisés ? /7
G47 Est-ce que les élèves étaient invités à dire ce qu'ils devaient faire lorsqu'un pictogramme apparaissait ? /5
G48 Est-ce que les élèves savaient ce qu'ils devaient faire (et/ou ce à quoi ils devaient faire attention) avant même de commencer une activité ? /5
G53 Lorsque vous lisez un nouvel extrait de l'album, expliquez-vous aux élèves ce qu'ils devaient faire pendant ce temps? /5
G18 Avez-vous utilisé un vidéoprojecteur (ou TNI) ? /5

G30 Le projet « apprendre à raconter seul » a-t-il été préalablement explicité aux parents ? /5

G31 Le projet « apprendre à raconter seul » a-t-il été préalablement explicité aux élèves ? /5

## Interroger les changements de pratiques : le transfert

Après avoir évoqué l'appropriation reposant sur la mise en œuvre d'au moins un scénario original de *Narramus*, puis la transposition vers un autre album « à la manière de *Narramus* », nous avons interrogé les enseignantes sur les changements durables dont elles avaient conscience.

Nous leur avons posé la question suivante : « *Au terme de ce processus, que pouvez-vous dire de ce qui a changé dans vos manières d'enseigner ? Autrement dit, que faites-vous aujourd'hui de différent de ce que vous faisiez avant d'utiliser Narramus ?* » (Cf. Annexe n° 1)

Pour faciliter les réponses, nous avons formulé des hypothèses sur la nature et l'intensité de ces changements. Et nous leur avons demandé si nous avions raison ou pas. Nous leur avons donc demandé de rejeter nos propositions si elles jugeaient ne pas faire en classe ce que nous évoquions ou si elles le faisaient déjà avant *Narramus*, avec la même intensité et selon les mêmes modalités.

Pour éclairer notre deuxième question de recherche, nous avons distingué deux ensembles de changements : ceux qui portaient sur les apprentissages langagiers (question n° 59), et ceux qui avaient une portée plus générale et plus transversale (question n° 60).

Tableau 4. Tableau des variables caractérisant les pratiques de transfert

III. Les pratiques de transfert		
59. Nos hypothèses dans le domaine langagier		
T1	<b>Dorénavant</b> Vous accordez plus de temps et d'importance à l'enseignement de la narration	1=non 2=peu 3=bcp
T2	Vous utilisez plus de supports d'aide à la narration	1=non 2=peu 3=bcp
T3	Vous enseignez de manière plus explicite qu'avant la compréhension de textes entendus	1=non 2=peu 3=bcp
T4	Vous structurez et préparez davantage votre enseignement de la compréhension de textes entendus	1=non 2=peu 3=bcp
T5	Vous proposez des tâches plus systématiques et plus stables (ritualisées et prévisibles)	1=non 2=peu 3=bcp
T6	Vous êtes plus attentive aux problèmes spécifiques de compréhension posés par chaque texte	1=non 2=peu 3=bcp
T7	Vous êtes plus attentive aux difficultés de compréhension de vos élèves	1=non 2=peu 3=bcp
T8	Vous dissociez le traitement de l'image et celui du texte afin de mieux réguler l'attention des élèves	1=non 2=peu 3=bcp
T9	Vous accordez plus d'importance au corps dans les processus de compréhension et de mémorisation du langage	1=non 2=peu 3=bcp
T10	Vous accordez plus d'importance à l'étude des états mentaux des personnages	1=non 2=peu 3=bcp
T11	Vous enseignez le vocabulaire de manière plus systématique	1=non 2=peu 3=bcp
T12	Vous expliquez davantage le vocabulaire avant la découverte d'un texte	1=non 2=peu 3=bcp
T13	Vous accordez plus d'importance à la mémorisation du vocabulaire	1=non 2=peu 3=bcp
T14	Vous faites réviser plus souvent le vocabulaire	1=non 2=peu 3=bcp

T15	Vous diversifiez davantage les supports à la mémorisation du lexique	1=non 2=peu 3=bcp
T16	Autre changement notable	Texte
<b>60. Nos hypothèses en pédagogie générale</b>		
T17	<b>Dorénavant</b> Vous présentez plus explicitement aux élèves le but des tâches à réaliser	1=non 2=peu 3=bcp
T18	Vous énoncez plus clairement les connaissances à mémoriser	1=non 2=peu 3=bcp
T19	Vous indiquez plus aux élèves les procédures à utiliser pour réaliser une tâche	1=non 2=peu 3=bcp
T20	Vous employez des pictogrammes pour attirer et mobiliser l'attention des élèves sur l'activité attendue	1=non 2=peu 3=bcp
T21	Vous guidez plus soigneusement l'attention des élèves sur les illustrations à observer	1=non 2=peu 3=bcp
T22	Vous accordez plus d'importance à l'enseignement du vocabulaire en toutes situations	1=non 2=peu 3=bcp
T23	Vous introduisez plus souvent le vocabulaire nouveau avant les séances	1=non 2=peu 3=bcp
T24	Vous accordez plus d'importance aux activités de mémorisation	1=non 2=peu 3=bcp
T25	Vous sollicitez davantage la réflexion de vos élèves sur leurs états mentaux pour gérer les conflits et la vie collective	1=non 2=peu 3=bcp
T26	Vous structurez certaines séances dans d'autres domaines d'activité en vous inspirant du déroulement-type de Narramus	1=non 2=peu 3=bcp
T27	Vous utilisez davantage le vidéoprojecteur et les supports numériques	1=non 2=peu 3=bcp
T28	Dans d'autres domaines d'activité, vous utilisez des modalités d'échanges oraux inspirés de Narramus	1=non 2=peu 3=bcp
T29	Autres modifications identifiées par vous	Texte

## Questions ouvertes

Nous avons terminé en sollicitant des commentaires à partir de questions ouvertes. Les deux premières étaient précédées de ces indications :

- « Vous pouvez mentionner ci-dessous tout ce qui pourrait nous aider à mieux comprendre votre scénario « à la manière de Narramus ». Nous serions également très intéressés par ce que vous avez ajouté aux scénarios de Narramus. » (Question 61)
- « Vous pouvez mentionner ci-dessous tout ce qui pourrait nous aider à mieux comprendre les transferts que vous avez effectués. Nous serions également très intéressés par les techniques que vous avez utilisées pour aller plus loin. » (Question 62)

Tableau 5. Tableau des questions ouvertes : commentaires sur les diverses parties du QCM

<b>IV Commentaires</b>		
C1	61. Quelques explications et des ajouts à propos de votre questionnaire "à la manière de Narramus" (partie 2 du questionnaire)	Texte
C2	62. Quelques explications et des ajouts à propos de vos transferts dans d'autres domaines d'activité (partie 3 du questionnaire)	Texte
C3	63. Voulez-vous ajouter quelque chose (à destination des auteurs du questionnaire ou des auteurs de Narramus) ?	Texte

# Premiers résultats

Pour présenter ces résultats, nous procéderons en quatre temps. Nous décrirons :

- les caractéristiques de l'échantillon et les contextes dans lesquels les professeures se sont approprié l'outil.
- leurs pratiques de transposition « à la manière de *Narramus* » (première question de recherche).
- les principaux changements durables opérés par les enseignantes, sur le plan didactique et pédagogique (deuxième question de recherche).
- les principales sources d'influence de la variabilité des pratiques (troisième question de recherche).

## 1. Description de l'échantillon et des contextes de travail

### Les contextes de travail des PE

- ✓ Dans quel cycle travaillent les 318 PE qui ont répondu à notre questionnaire ?

Tableau 6. Répartition des enseignantes entre maternelle et élémentaire

Variable	Nb de réponses	Maternelle (cycle 1)	Elémentaire (Cycle 2)
MatElem	318	233 (73%)	85 (27%)

*Narramus* a été conçu pour l'école maternelle avant d'être étendu à l'école élémentaire. Il n'est donc pas surprenant que près des trois quarts des PE ayant répondu exercent en maternelle.

- ✓ Dans quelle zone géographique ?

Tableau 7. Implantation géographique des écoles des 318 PE

Variable	Nb de réponses	Implantation géographique		
VI-7	312	Urbaine : 177	Intermédiaire : 59	Rurale : 76

57 % des PE exercent en zone urbaine, moins d'un quart en zone rurale, ce qui est assez proche de la répartition de la population nationale (Centre d'observation de la société, 2019).

- ✓ Quelle proportion de PE travaille en contexte d'Éducation prioritaire ?

Tableau 8. Implantation sociale des écoles des 318 PE

	Hors Éducation Prioritaire	En Éducation Prioritaire	Total
Maternelle	152 (65 %)	81 (35%)	233 (100 %)
Elémentaire	41 (48 %)	44 (52%)	85 (100 %)
Total	193 (61 %)	125 (39 %)	318 (100 %)

39 % des PE de notre échantillon enseignent en Éducation Prioritaire, ce qui représente une proportion deux fois supérieure à la moyenne nationale des PE. Cela semble cohérent avec le projet des auteurs de *Narramus* qui ont conçu leurs scénarios en collaboration avec des enseignants de REP dans un but de réduction des inégalités scolaires.

A noter que cette proportion (de PE qui enseignent en Éducation Prioritaire) est encore plus forte à l'école élémentaire : elle dépasse les 50 %.

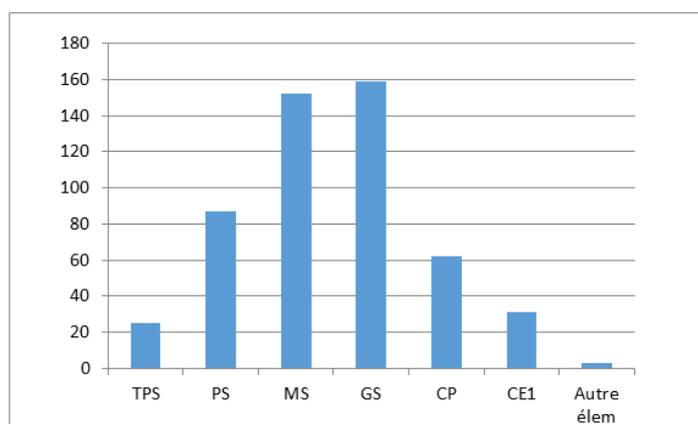
- ✓ Les classes sont-elles à cours unique ou à multi-niveaux ?

Tableau 9. Configuration des classes : nombre de niveaux d'enseignement

Variable	Nb de réponses	1 niveau	2 niveaux	3 niveaux	4 niveaux	5 niveaux
NbNiv	318	165	118	25	7	3

52 % seulement des PE exercent dans une classe à un seul niveau. On notera que 25 d'entre eux (8 %) accueillent des élèves de cycle 1 et de cycle 2 dans la même classe.

Graphique 1. Nombre d'enseignantes par niveau de classe



Le grand nombre de classes multi-niveaux explique que le total des effectifs de ce graphique soit de 519 pour 318 répondantes. On notera qu'une majorité de classes accueille des élèves de MS ou de GS ou les deux. En élémentaire, les CP sont deux fois plus nombreux que les CE1.

- ✓ Quelle proportion d'élèves allophones ?

Tableau 10. Les élèves allophones

Variable	Nb de réponses	Moyenne	Ecart-type	Mini	Maxi
G12 Pourcentage d'allophones	298	<b>11,26 %</b>	(19,31)	0	100
G13 Nombre d'allophones par classe	298	<b>2,45</b>	(4,16)	0	24
G14 Nombre d'élèves par classe	302	<b>22,31</b>	(5,30)	6	32

La forte proportion d'élèves allophones (deux fois plus que la moyenne nationale) va de pair avec la surreprésentation de l'Éducation prioritaire dans notre échantillon. La moyenne (11 %) ne doit pas masquer une très forte variabilité du phénomène (amples écarts-types).

## Les caractéristiques personnelles des PE

- ✓ Les PE occupent-elles des postes dont les spécificités pourraient influencer leurs réponses ?

Tableau 11. Spécificités des postes

Variable		Effectifs	Nombre de réponses	%
VI-1	PEMF	59	295	19 %
VI-2	Temps partiel	67	286	21 %
VI-3	Poste spécialisé	18	270	6 %

19 % sont professeures des écoles maitresses-formatrices (PEMF) ce qui représente une proportion beaucoup plus importante que dans l'ensemble de la population de référence. Est-ce parce qu'elles sont plus enclines à répondre aux enquêtes et plus familières de la recherche pédagogique ? Ou bien est-ce parce qu'elles accordent à *Narramus* un rôle important dans la formation initiale de nos collègues ?

6 % occupent des postes spécialisés mais rappelons qu'un groupe constitué de 17 autres enseignantes exerçant dans des dispositifs spécialisés (ULIS école) est traité à part. Nous conservons dans notre échantillon 18 enseignantes collaborant directement avec les classes ordinaires (RASED).

- ✓ Quelle expérience professionnelle ?

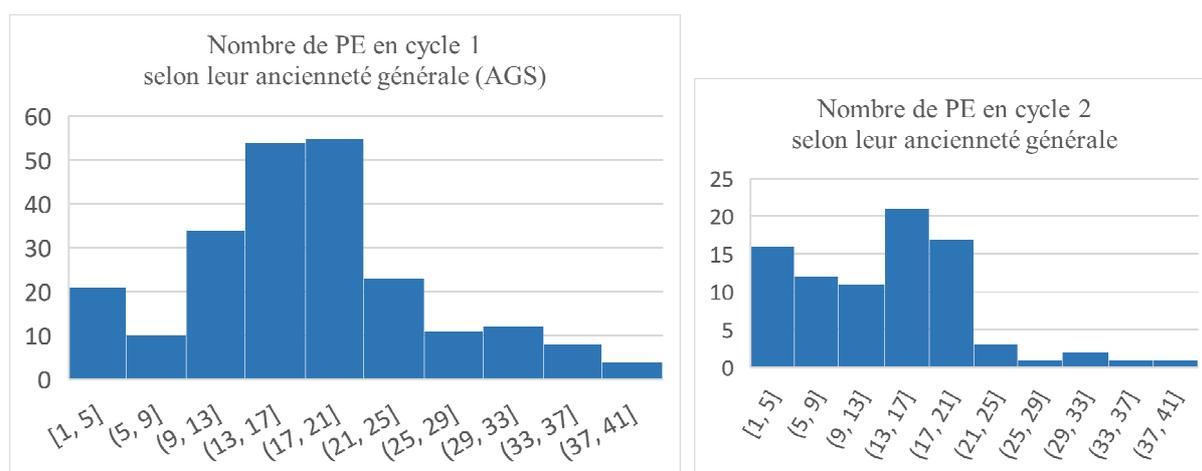
Tableau 12. Expérience professionnelle : AGS (Ancienneté Générale des Services) et ancienneté en maternelle

	Nombre de réponses	Moyenne (et écart-type) de l'ancienneté générale des services AGS	Moyenne (et écart-type) de l'ancienneté en maternelle
Maternelle	233	17,55 (8,31)	11,59 (7,28)
Elémentaire	85	13,62 (7,91)	3,68 (4,77)
<b>Ensemble</b>	<b>318</b>	<b>16,50 (8,37)</b>	<b>9,47 (7,56)</b>

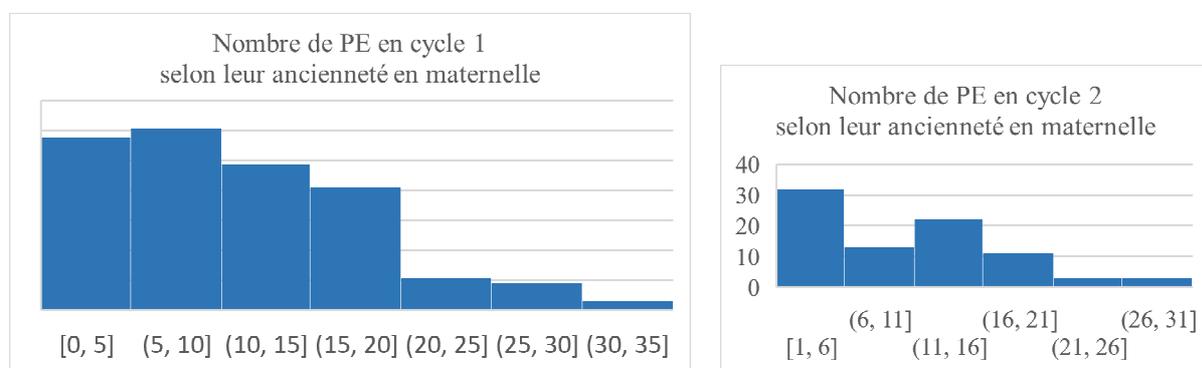
L'échantillon est composé d'enseignantes expérimentées dont l'AGS (ancienneté générale des services) est de 16,5 ans en moyenne. Ce chiffre est sensiblement égal à la moyenne nationale des PE en activité (Goigoux *et al.*, 2016).

Les PE qui exercent en maternelle sont un peu plus expérimentées (17,5 ans) que celles qui sont en élémentaire (13,6 ans). Dans les deux sous-groupes, les débutantes sont plutôt rares : 12 % seulement ont moins de 5 ans d'expérience. Le plus grand nombre de PE de notre échantillon (environ les  $\frac{3}{4}$ ) a entre 9 et 25 ans d'ancienneté.

### Graphiques 2 et 3. L'ancienneté générale des services (AGS)



### Graphiques 4 et 5. L'ancienneté en maternelle



Si l'expérience moyenne en maternelle des PE de notre échantillon exerçant actuellement en maternelle est de 11,6 ans (pour une ancienneté générale de 17,6), un quart d'entre elles sont peu expérimentées (moins de cinq ans de pratique) sur ce niveau de la scolarité.

Il est logique de constater que les PE exerçant en élémentaire ont beaucoup moins d'expérience de l'école maternelle que leurs collègues, mais on notera qu'une vingtaine d'entre elles ont une quinzaine d'années d'expérience au cycle 1. Ce sont des enseignantes qui exercent à la fois en cycle 1 et en cycle 2. Cette expérience explique peut-être en partie leur adhésion à *Narramus*, un outil conçu au départ pour l'école maternelle.

### L'utilisation de *Narramus* en phase d'appropriation

- ✓ Combien d'albums ont été étudiés avec *Narramus* avant de transposer la démarche à un autre album ?

Tableau 13. Nombre d'albums étudiés avec *Narramus*

Variable		Nb de réponses	1 volume	2 volumes	3 volumes	4 volumes	5 Ou plus
VI-9	Combien de volumes de <i>Narramus</i> ont été utilisés ?	318 (100 %)	78 (26 %)	100 (31 %)	73 (23 %)	44 (14 %)	23 (7 %)

Un quart des PE a utilisé un seul volume de la collection *Narramus* avant de transposer la démarche et de se lancer dans l'étude d'un album « à la manière de ». Près de la moitié a utilisé

trois volumes ou plus. Nous étudierons plus loin l'influence de telles différences sur leurs transpositions.

- ✓ Combien de temps dure l'enseignement dispensé avec un scénario *Narramus* ?

Tableau 14. Temps moyen passé à l'étude d'un album avec *Narramus*

Variable		Nb de réponses	Moyenne	Ecart-type
VI-17	Nombre de semaines	317	<b>5,7</b>	(1,6)
VI-18	Durée hebdomadaire (en minutes)	313	<b>117,8</b>	(66,8)
VI-durée	Durée totale de l'étude (en minutes)	313	<b>654,5</b>	(389)
<i>Durée au cycle 1</i>		<i>318</i>	<i>689</i>	<i>(413)</i>
<i>Durée au cycle 2</i>		<i>318</i>	<i>563</i>	<i>(302)</i>

En moyenne, les PE consacrent près de 11 heures à l'étude d'un scénario *Narramus* : deux heures par semaine pendant cinq semaines et demie environ. Mais il existe une très forte variabilité autour de ces moyennes : l'écart-type est supérieur à six heures. Des investigations complémentaires seront nécessaires pour comprendre l'origine de tels écarts, par exemple en examinant les niveaux de classe concernés (les PS consacrent-elles moins de temps que les GS ?). Et cela nous conduira à étudier si l'augmentation de cette durée, pour un niveau donné, s'accompagne d'une plus grande fidélité ultérieure aux préconisations de *Narramus*.

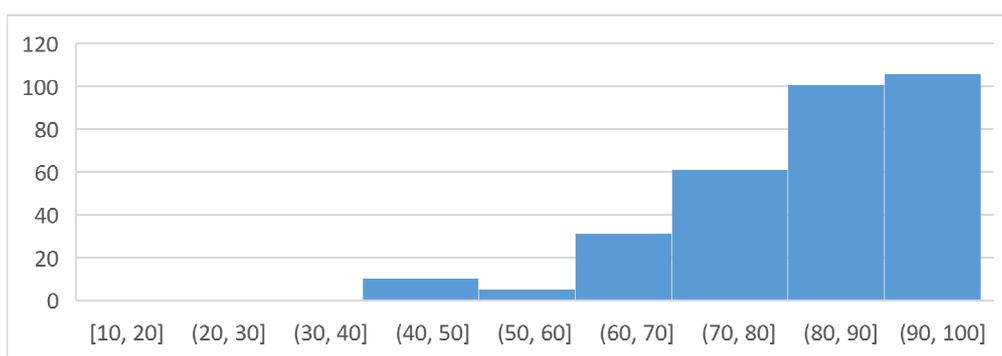
- ✓ Les enseignantes suivent-elles scrupuleusement les préconisations des auteurs de *Narramus* ?

Tableau 15. La fidélité aux préconisations de *Narramus* (pourcentage estimé par les PE)

Variable		Nb de réponses	Moyenne	Ecart-type
VI-19	Fidélité (%)	318	<b>84,51</b>	(13,81)

Si le temps passé à enseigner est très variable, le score « fidélité déclarée à la méthode » est élevé et plus homogène : il est, en moyenne, de 84 % (avec un écart-type égal à 14 %).

Graphique 6. Fidélité à *Narramus* (Nombre d'enseignantes par tranche de 10 % de fidélité)



Seule une infime minorité (7 % des PE) déclare suivre moins de 60 % des préconisations des auteurs de *Narramus*.

- ✓ Les enseignantes ont-elles consulté le guide pédagogique ?

Pour répondre à cette question, les PE avaient le choix entre trois options : 1) non, 2) je l'ai parcouru ou 3) oui, attentivement.

Tableau 16. Pourcentage de PE ayant lu attentivement le guide *Narramus*

	Variable	Nombre de de réponses	%
VI-20	Lecture de la partie théorique	316	85 %
VI-21	Lecture du scénario	315	89 %
VI-22	Lecture du DVD	315	80 %

Pour être fidèles, il fallait évidemment que les enseignantes lisent attentivement les préconisations délivrées pas-à-pas dans la description des scénarios : ce qu'elles ont fait à 89 %. Mais elles n'en sont pas restées là : 85 % ont également lu attentivement les fondements théoriques de la démarche. Les PE ne semblent donc pas se contenter d'un mode d'emploi, elles veulent comprendre les principes et les fondements de l'outil qu'elles utilisent. C'est un premier indice allant dans le sens d'une véritable appropriation de la démarche, plus exigeante qu'une simple exécution mimétique.

80 % seulement ont lu attentivement le contenu du DVD bien que celui-ci soit complémentaire au scénario (lu à 89 %). Ce résultat devra être mis en relation avec le nombre important d'enseignantes (31 %) qui ne disposaient pas de moyens techniques de vidéo-projection des contenus du DVD.

### Les modalités de travail collectif « avec » puis « sans *Narramus* »

- ✓ Narramus a-t-il donné lieu à un travail collectif entre enseignantes ?

Nous avons interrogé les enseignantes sur leurs modalités de travail avec *Narramus* (c'est-à-dire avant la mise en œuvre d'un nouvel album « à la manière de ») pour étudier le rôle du collectif dans leur développement professionnel.

Tableau 17. Modalités de travail autour du ou des albums proposés par *Narramus*

	Variable	Nombre de réponses	% de oui
VI-23	Travail d'équipe avec des collègues de votre école	311	56 %
VI-24	Travail d'équipe avec des collègues d'autres écoles	299	29 %
VI-25	Travail avec d'autres intervenants au contact de vos élèves	288	8 %

Une part importante du travail a été réalisée en équipe pédagogique (56 %), ce qui montre que de nombreuses enseignantes l'inscrivent dans une dynamique d'école et pas simplement de classe. Un peu moins d'un tiers (29 %) déclarent avoir travaillé avec des collègues d'autres écoles (notamment en milieu rural où les classes maternelles sont isolées), et quelques-unes (8 %) ont sollicité d'autres intervenants (ATSEM notamment).

- ✓ Est-ce que ce travail collectif a été poursuivi lorsque les enseignantes ont commencé à transposer la démarche sur de nouveaux albums « à la manière de *Narramus* » ?

Tableau 18. Modalités de travail autour de l'album « à la manière de »

	Variable	Nombre de réponses	% de oui
G1	Travail d'équipe avec des collègues de votre école	307	36 %
G2	Travail d'équipe avec des collègues d'autres écoles	300	17 %
G3	Travail avec d'autres intervenants au contact de vos élèves	295	4 %

On observe une diminution du travail collectif, de 56 % à 36 % par exemple pour la collaboration au sein de l'école. Tout se passe comme si, une fois la découverte collective réalisée, l'appropriation devenait individuelle pour le plus grand nombre. Un tiers cependant continuent à coopérer. Nous examinerons plus loin l'effet que peut avoir ce travail collectif lorsqu'il perdure.

## La formation ou l'information relative à *Narramus*

- ✓ Les enseignantes ont-elles bénéficié d'une information ou d'une formation ?

Tableau 19. Formation ou information relative à *Narramus*

Variable		Nombre de réponses	% de oui
VI-26	Formation <i>Narramus</i>	316	51 %
VI-27	Animation	318	40 %
VI-28	Stage	318	4 %
VI-29	Autre	318	17 %
VI-30	Accompagnement	317	11 %

La moitié des enseignantes sondées ont reçu une formation ou une information relative à l'outil *Narramus*, dont 40 % en animation pédagogique. On retrouve, à la marge, d'autres modalités de formations comme des stages ou des accompagnements de proximité.

## Quelques hypothèses relatives à l'influence des variables contextuelles sur les changements de pratiques des enseignantes

Au terme de cette description, nous pouvons dresser la liste des principales variables dont nous chercherons à évaluer l'influence sur la nature des changements provoqués et sur la stimulation du développement professionnel des enseignantes.

- La composition de la classe : composition sociale (EP) et proportion d'enfants allophones
- Le niveau de classe (maternelle ou élémentaire, TPS-PS versus MS-GS, etc.)
- Le statut de l'enseignante : maitresse-formatrice ou pas
- Son expérience professionnelle
- Le nombre de volumes de *Narramus* utilisés avant de transposer
- La durée de l'enseignement réalisé avec chaque scénario avant de transposer
- La fidélité déclarée
- La lecture attentive du guide, notamment sa partie théorique
- Le travail collectif avant de transposer et pendant la transposition

## 2. Description des pratiques « à la manière de *Narramus* » : la transposition (ou généralisation) de la démarche

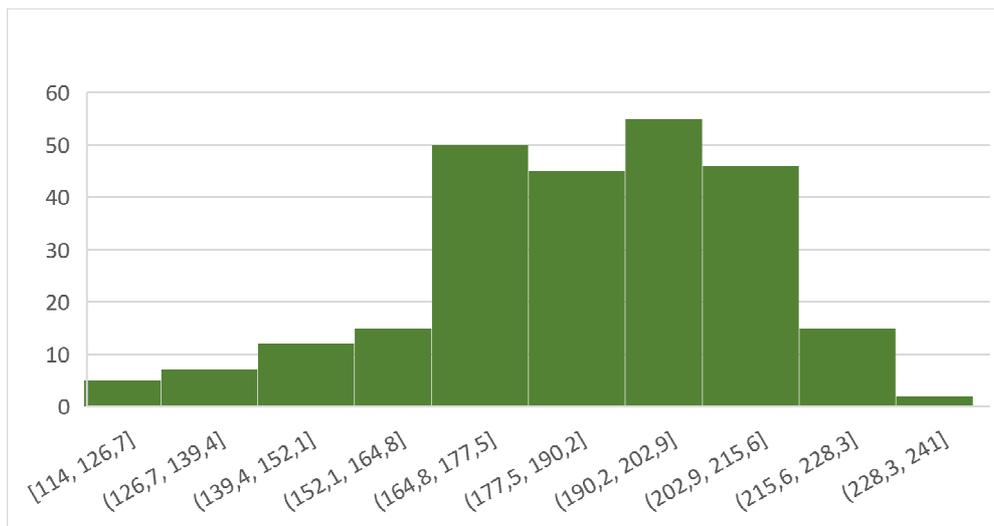
### La fidélité-en-actes

Que reste-t-il des principes didactiques et des techniques de *Narramus* lorsque les enseignantes s'en saisissent et les transfèrent sur des albums de leur choix, c'est-à-dire lorsqu'elles disent œuvrer « à la manière de *Narramus* » ?

Un premier élément de réponse est apporté par l'examen de la variable « fidélité-en-actes » (cf. tableau 3) dont la moyenne a été calculée après avoir écarté les réponses des 66 PE qui n'étaient pas allées au bout de la deuxième partie du questionnaire et qui n'avaient pas renseigné les items portant sur le transfert (troisième partie).

Le nouvel échantillon ainsi constitué est composé de 252 PE. Il obtient une moyenne de 185,8 points (écart-type : 23,2 points), soit une moyenne de 77 % (écart-type : 10 %). La distribution s'approche de la normale (cf. graphique 8) et les résultats peuvent être interprétés.

Graphique 8 : histogramme de distribution des scores de 252 PE pour la variable « fidélité-en-actes » (Ordonnée : nombre de PE ; abscisse : score calculé sur 242 points)



La fidélité aux principes et aux techniques de *Narramus* apparaît forte chez les enseignantes ayant renseigné la totalité questionnaire même si une variabilité interindividuelle (que nous étudierons plus loin) subsiste.

Nous avons également constaté une corrélation (coefficient : 0,287, significatif à .01) entre ce score et celui obtenu à la variable Fidélité (VI-19) estimée par les enseignantes lorsqu'elles mettaient en œuvre les scénarios écrits par les chercheurs. Cela signifie que, tendanciellement, les PE les plus fidèles à *Narramus* dans la phase d'appropriation transposaient plus fidèlement la démarche sur leurs propres albums.

Nous allons à présent étudier les caractéristiques de cette transposition en examinant les 121 variables de la seconde partie du questionnaire (variables G : généralisation).

## La durée de l'enseignement et de sa préparation

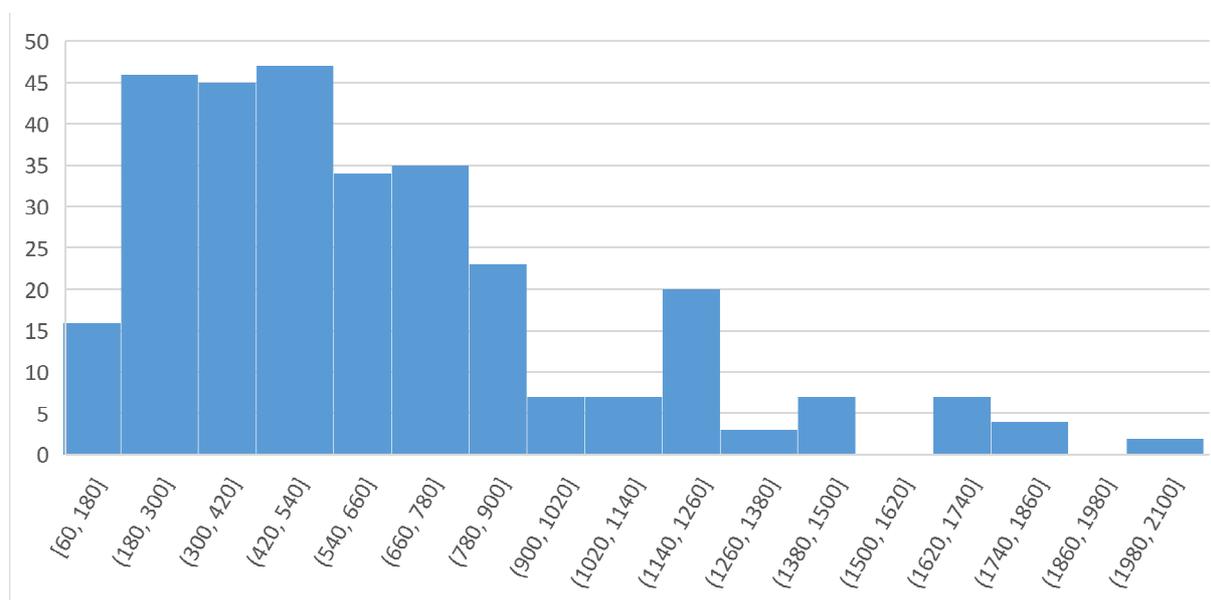
- ✓ Combien de temps est consacré à l'étude d'un nouvel album (« à la manière de ») ?

Tableau 20. Durée de la réalisation en classe d'un scénario « à la manière de *Narramus* » (N = 318)

Variable		Nombre de réponses	Moyenne	Écart-type	Moyenne Cycle 1	Moyenne Cycle 2
G durée	Temps consacré à l'étude de l'album en classe	304	<b>643 minutes</b>	403	<b>678</b>	<b>545</b>

Les PE consacrent, en moyenne, 10 heures et 43 minutes à l'étude d'un album « à la manière de *Narramus* » mais ce résultat ne doit pas masquer de profondes disparités (écart-type proche de 7 heures) comme on peut le lire sur le graphique 7 ci-dessous.

Graphique 9. Durée de l'enseignement : distribution du nombre d'enseignants par tranches de 120 minutes



Ainsi, 15 enseignantes consacrent entre 1 et 3 heures à l'étude de l'album, ce qui est l'indice d'une mise en œuvre réduite des propositions de *Narramus*.

Si l'on compare les durées d'enseignement « sans » *Narramus* (c'est-à-dire « à la manière de ») avec celles « avec » *Narramus* (cf. tableau 14), on est frappé par la grande stabilité entre les deux scores, aussi bien en maternelle qu'en élémentaire, ce qui nous semble en revanche être un indice d'appropriation.

Tableau 21. Comparaison des durées d'enseignement « avec » ou « sans » *Narramus*

	Nombre de réponses	Moyenne	Ecart-type	Moyenne Cycle 1	Moyenne Cycle 2
Durée de l'étude avec <i>Narramus</i>	313	<b>654 minutes</b>	389	689	563
Durée « à la manière de <i>Narramus</i> »	304	<b>643 minutes</b>	403	680	545

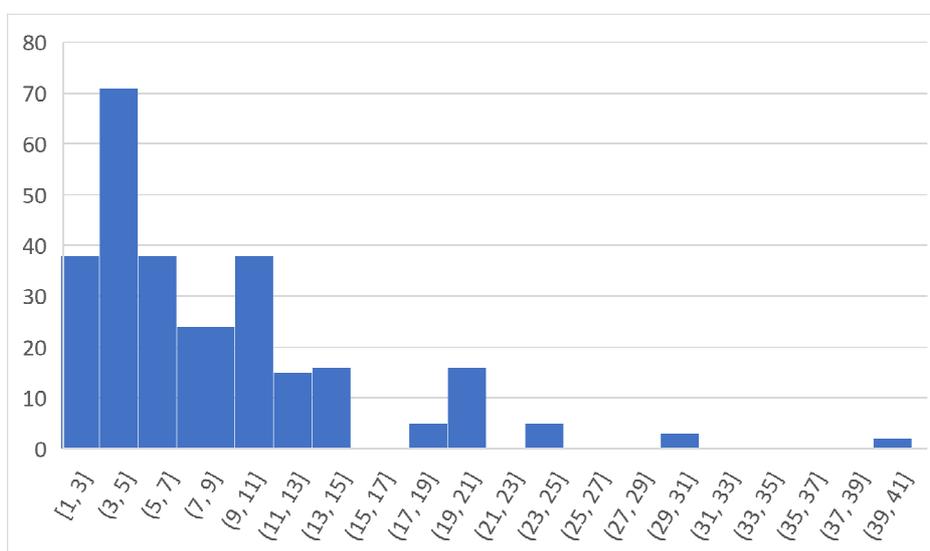
- ✓ Le temps alloué à la préparation d'un nouveau scénario peut-il donner une indication sur sa fidélité aux scénarios de référence ?

Tableau 22. Temps consacré à la préparation et à la mise en œuvre en classe d'un scénario « à la manière de » (résultats exprimés en heures)

Variable		Nombre de réponses	Moyenne	Ecart-type	Moyenne Cycle 1	Moyenne Cycle 2
G 17	Temps consacré à la préparation du scénario par le PE	274	<b>8,75</b>	6,56	<b>8,57</b>	<b>9,25</b>

Si les enseignantes de l'école maternelle consacrent plus de temps à l'étude de l'album que celles de l'élémentaire (avec ou sans *Narramus*), leur temps de préparation hors de la classe est sensiblement le même (la différence observée est non significative). Ici encore la variabilité interindividuelle est très forte malgré un pic entre 3 et 5 heures de préparation.

Graphique 10. Préparation de la classe : distribution du nombre d'enseignantes par tranches de 2 heures (moyenne : 8,75 heures, écart-type 6,56)



Nous avons interrogé par mail les enseignantes qui déclarent des temps de préparation très importants (entre 21 et 41 heures) et nous avons compris qu'elles comptabilisaient le temps de fabrication de matériel original : recherche d'images à photocopier et à plastifier, fabrication de maquettes, travaux de couture pour confectionner un tapis à histoire, fabrication de matériel individuel à rapporter au domicile de chaque élève...

## Généralités sur l'appropriation de la démarche

- ✓ Les enseignantes utilisent-elles un vidéoprojecteur comme *Narramus* le recommande ?

Tableau 23. L'utilisation d'un système de projection

Variable		Nombre réponses	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	A chaque occasion
G18	Utilisation d'un vidéoprojecteur (TNI)	312	31 %	5 %	10 %	21 %	32 %

La moitié des enseignantes interrogées utilise régulièrement un système de projection afin que tous les élèves puissent voir simultanément le texte ou les images. Un tiers ne s'en sert jamais.

- ✓ Le travail est-il proposé en collectif ou en petits groupes ?

Tableau 24. Organisations pédagogiques

		Nombre réponses	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	À chaque occasion
G20	Séances collectives	309	6%	4%	17%	42%	31 %
G21	Séances en petits groupes hétérogènes	307	11%	13%	29%	31%	15 %
G23	Activités réalisées seul	306	13%	21%	42%	17%	6 %
G22	Séances en petits groupes homogènes	299	23%	17%	33%	23%	4 %

L'organisation pédagogique privilégiée par 73 % des PE est celle qui permet de travailler avec la classe entière ; cette modalité est évidemment favorisée par l'utilisation d'un vidéoprojecteur. Lorsque le travail est fait en petits groupes (option fréquente dans 46 % des classes), ce sont plutôt des groupes hétérogènes qui sont mis en place. Les groupements plus homogènes, par exemple des groupes de besoin ou des groupes de « petits parleurs » (Florin, 1990), sont des modalités rarement utilisées.

- ✓ *Narramus* proposait des activités très ritualisées. Sont-elles maintenues ?

Pour les questions suivantes, nous considérerons que la réponse est positive si elle correspond aux deux degrés les plus élevés de l'échelle à cinq positions (nous considérerons donc la réponse médiane – *de temps en temps, parfois, moyennement* – comme négative). Les cases positives sont couleur saumon.

Tableau 25. Principes pédagogiques généraux

		Nombre réponses	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	À chaque occasion
G36	Ritualisation des activités	294	1 %	0 %	17 %	56 %	26 %
G48	Les élèves savent ce qu'ils devaient faire avant de commencer	282	3 %	2 %	12 %	51 %	32 %
G37	Ritualisation des routines conversationnelles	285	3 %	7 %	28 %	43 %	18 %

Sur les trois items, les réponses sont positives respectivement à 82 %, 83 % et 61 %.

- ✓ Dans *Narramus*, apprendre à raconter seul l'histoire de bout en bout est le fil conducteur du scénario. Cet objectif est-il préservé par les enseignantes quand elles transposent la démarche ?

Tableau 26. Apprendre à raconter toute l'histoire : un objectif préservé ?

G24	Nombre réponses	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Pleinement
Objectif poursuivi : « apprendre à raconter seul »	307	1 %	5 %	15 %	43 %	36 %
<hr/>						
G34	Nombre réponses	Aucun	Quelques -uns	La moitié	La majorité	Tous
Nombre d'élèves mis en situation, en classe, de raconter seuls	307	1%	16 %	17 %	36 %	30 %

Le projet fondateur est préservé dans 79 % des cas, même si les enfants ne sont placés en situation de raconter seuls que dans les deux tiers des classes (66 %).

Les enseignantes déclarent que la narration finale des élèves est adressée :

- aux élèves de la classe, à 94 % (N = 299)
- à la famille, à 82 % (N = 302)

À un degré moindre :

- aux élèves d'autres classes, à 39 % (N = 278)
- à d'autres adultes de l'école, à 35 % (N = 270)
- à d'autres publics divers, à 10 % (N = 299)

Ce résultat conforte les précédents : le projet initial de *Narramus*, apprendre à raconter, semble préservé dans 80 à 90 % des classes.

✓ Quels sont les supports matériels utilisés ?

On trouve souvent trace de :

- la fabrication d'un matériel collectif support à la narration, à 92 % (N = 308)
- la présence d'un espace permanent en classe pour jouer / réviser seul avec le matériel, à 83 % (N = 297)

En revanche, on trouve moins souvent :

- la fabrication d'un matériel individuel support à la narration (46 % ; N=307)
- la présence d'un espace avec matériel audio pour réécouter l'histoire (26 % ; N = 294)
- la conservation d'une trace de la narration finale (37 %, N = 307)

Autrement dit, la quasi-totalité des enseignantes qui s'inscrivent dans le projet « Apprendre à raconter » fabrique un matériel collectif support à la narration mais, parmi celles-ci, seule la moitié proposent un matériel individuel. Une grande majorité aménage un espace dédié à *Narramus* dans la classe pour permettre aux élèves de jouer et réviser l'histoire ; un quart seulement propose du matériel audio pour ré-écouter l'histoire.

✓ Ce projet est-il explicité ?

Tableau 27. Apprendre à raconter : un projet explicité ?

Var.	Nb Rép.	Principe	Pas du tout	De manière allusive	Dans les grandes lignes	En détails	En détails et à plusieurs reprises
G31	309	Projet explicité préalablement <b>aux élèves</b>	1%	4%	18 %	<b>29 %</b>	<b>48 %</b>
G30	308	Projet explicité préalablement <b>aux parents</b>	19%	11%	54 %	12 %	4 %

77 % des enseignantes expliquent en détails le projet à leurs élèves mais elles sont bien moins nombreuses à le présenter aux parents : 54 % seulement dans les grandes lignes et 30 % pas du tout.

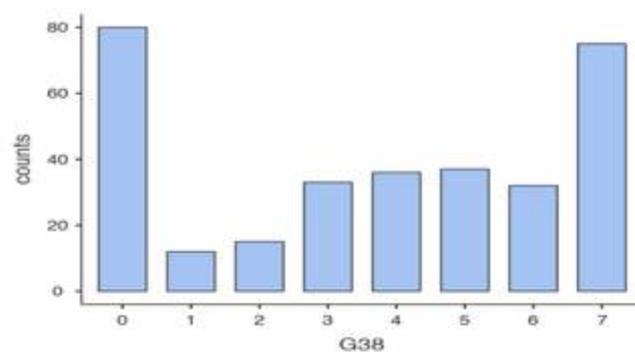
✓ L'explicitation passe-t-elle par l'utilisation de pictogrammes comme dans *Narramus* ?

*Narramus* propose 7 pictogrammes. Les PE en réutilisent 3,7 en moyenne (écart-type = 2,68).

Plus précisément, le pictogramme

- « boîte mémoire de mots » est réutilisé dans 63 % des classes (201 réponses)
- « enseignante lit » est réutilisé dans 56 % des classes (178 réponses)
- « enseignante raconte » est réutilisé dans 55 % des classes (176 réponses)
- « un élève raconte seul » est réutilisé dans 55 % des classes (176 réponses)
- « prévoir la suite » est réutilisé dans 54 % des classes (173 réponses)
- « imaginer le dessin » est réutilisé dans 49 % des classes (157 réponses)
- « la classe complète le récit » est réutilisé dans 39 % des classes (126 réponses)

Graphique 11. Nombre de classes empruntant des pictogrammes à *Narramus* (de zéro à sept pictogrammes)



Un quart des PE n'utilisent aucun pictogramme alors qu'un autre quart les utilisent tous. En outre, nous avons vérifié que très peu d'enseignantes créent de nouveaux pictogrammes.

## L'enseignement de la narration

- ✓ Est-ce que l'apprentissage de la narration est conduit d'une manière fidèle à *Narramus* ?

Le tableau 28 synthétise les principaux résultats touchant les principes retenus (ou pas) par les enseignantes, rangés du plus suivi au moins suivi.

Tableau 28. Le respect des principes didactiques pour enseigner la narration

Principe	Respecté
Proposer des supports (illustrations, maquettes) comme aides au rappel	90 %
Ne pas interrompre celui qui raconte	90 %
Laisser le matériel à libre disposition des élèves	86 %
Demander aux autres de compléter le récit d'un premier élève	85 %
Demander à un élève seul de raconter un épisode	80 %
Proposer des jeux théâtraux pour restituer l'histoire	73 %
Demander à un élève seul de raconter toute l'histoire	66 %
Demander à l'élève de dire « j'ai fini » lorsqu'il ne veut plus rien ajouter	58 %

La quasi-totalité des enseignantes (90 %) demandent aux élèves de ne pas interrompre celui ou celle qui raconte, proposent des supports comme aides au rappel de récit et laissent ce matériel ensuite à libre disposition des élèves (86 %). Plus de 4 enseignantes sur 5 demandent à un élève de raconter seul devant ses camarades, puis aux autres de valider, compléter ou corriger ce qui a été raconté. En résumé, on peut affirmer que la transposition des scénarios de *Narramus* respecte son principal objectif.

- ✓ Que nous apprend une analyse plus approfondie des réponses aux questions portant sur la narration ?

Pour présenter ces résultats, nous avons considéré que la transposition de la démarche vers un nouvel album était fidèle à *Narramus* lorsque les PE répondaient qu'elles faisaient « souvent » ou « à chaque occasion » les actions que nous décrivions (degrés 4 et 5 sur l'échelle à cinq positions, couleur saumon dans le tableau ci-dessous).

Tableau n°29. Principes retenus par les enseignantes lors de la mise en œuvre de leur propre scénario (principes classés du plus suivi au moins suivi) (N = 273)

Variables		Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	À chaque occasion
G72	Proposer des supports (illustrations, maquettes) comme aides au rappel	2 %	2 %	5 %	35 %	55 %
G68	Demander aux élèves de ne pas interrompre celui qui racontait ?	0	1 %	8 %	21 %	69 %
G74	Laisser le matériel à libre disposition des élèves	3 %	5 %	7 %	16 %	70 %
G70	Demander aux autres de compléter	1 %	1 %	13 %	33 %	51 %

G67	Demander à un élève seul de raconter un épisode	2%	3%	15%	44%	36%
G73	Proposer des jeux théâtraux pour restituer l'histoire	5%	4%	18%	35%	38%
G71	Demander à un élève seul de raconter toute l'histoire	4%	8%	21%	34%	33%
G69	Demander à l'élève de dire « j'ai fini » lorsqu'il ne veut plus rien ajouter	19%	15%	9%	20%	38%

L'information supplémentaire apportée par ce tableau réside dans les colonnes qui révèlent un rejet des principes, c'est-à-dire les réponses « jamais » et « rarement ». Hormis pour G69 (savoir dire « j'ai fini ») rejeté par 34 % des PE, aucun autre principe n'est écarté par plus de 12 % des professeures des écoles.

On notera que sur ce point, comme sur beaucoup d'autres étudiés plus loin, la proportion de refus des principes de *Narramus* se situe entre 10 et 15 %.

## L'enseignement du lexique

*Narramus* fait de l'enseignement du vocabulaire une autre de ses priorités. Nous étions donc curieux de savoir si les transpositions lui accorderaient la même importance.

La place importante allouée aux activités de mémorisation du lexique par 9 enseignantes sur 10 constitue l'élément le plus convaincant pour apporter une réponse positive à cette interrogation.

✓ Comment les PE organisent-elles la mémorisation du lexique ?

[Résultats calculés à partir des variables G19, G93, G98, G95, G96, G94 et G35.]

- 92 % d'entre elles ont imprimé des images manipulables pour la mémorisation du lexique (réponse « Oui » ; N=309)
- 90 % ont créé une boîte « Mémoire des mots » pour leur album (Réponse « Oui » ; N= 239)
- 90 % ont fait prononcer les mots nouveaux (Réponse « souvent » ou « à chaque occasion », N = 267)
- 89 % ont consacré des temps explicitement dédiés à la mise en mémoire des expressions et mots nouveaux (Réponse « souvent » ou « à chaque occasion », N = 267)
- 85 % ont organisé des temps de révision du vocabulaire (Réponse « souvent » ou « à chaque occasion », N = 267)
- 84 % ont gardé en classe une trace des mots étudiés une fois le scénario terminé (Réponse « oui » ; N= 227)

Une seule modalité proposée dans *Narramus* est faiblement retenue lors des transpositions : les dictées corporelles de mots et d'expressions (en salle de motricité par exemple) ne sont réalisées que par 26 % des PE (souvent ou à chaque occasion, N = 267)

✓ Comment les PE choisissent-elles le vocabulaire à enseigner ?

Tableau 30. Comment les enseignantes ont-elles choisi les mots ou expressions à enseigner ?  
(N = 320) (par ordre décroissant de réponses positives)

Variable	Réponse à la question	Positive	%
G79	En privilégiant les mots indispensables à la compréhension de cet album	229	<b>71,6</b>
G75	En anticipant les mots inconnus des élèves faibles	183	<b>57,2</b>
G78	En choisissant les mots inconnus du plus grand nombre	135	<b>42,2</b>
G77	En choisissant les mots rares	111	<b>34,7</b>
G76	En anticipant les mots inconnus des élèves moyens	98	<b>30,6</b>
G81	En choisissant pour les élèves allophones des mots fréquents en Français	44	<b>13,8</b>
G80	En consultant une liste de fréquence, proposée par Eduscol ou autre	9	<b>2,8</b>

La majorité des enseignantes (71 %) choisissent les mots ou expressions à enseigner en privilégiant les mots indispensables à la compréhension de l'histoire. Leur second critère (57 %) cible les mots inconnus des élèves faibles. 34,7 % s'intéressent aux mots rares. 14 % choisissent des mots fréquents du français pour les élèves allophones. Très peu d'enseignantes (2,8 %) consultent des listes de fréquence.

✓ À quel moment, les PE choisissent-elles le vocabulaire à enseigner ?

La majorité des enseignantes (88 %) choisissent les mots ou expressions à enseigner en préparant leur séquence d'apprentissage. Rares (10 %) sont celles qui n'anticipent pas et qui les choisissent au fil de la lecture de l'album et presque aucune après la lecture (2 %).

✓ Comment les PE aident-elles leurs élèves à comprendre le vocabulaire sélectionné ?

Tableau 31. Modalités d'aide à la compréhension du vocabulaire  
(N = 320) (par ordre décroissant de réponses positives)

Variable	Réponses positives	Nb	%
G87	En utilisant des photographies	247	77
G84	En expliquant elles-mêmes oralement aux élèves	191	60
G85	En demandant à leurs camarades de leur expliquer	160	50
G91	En prenant appui sur le contexte de l'histoire	108	34
G86	En demandant aux élèves d'établir des liens sémantiques avec leurs autres connaissances et leur vécu	102	32
G90	En utilisant des objets	83	26
G89	En utilisant des vidéos	74	23
G88	En utilisant des animations (type gif)	64	20

Pour expliquer le sens du vocabulaire, les enseignantes prennent appui sur des photographies (77 %), peu sur des Gif ou des vidéos (23 %), donnent elles-mêmes l'explication (59,7 %). La moitié sollicite les élèves pour expliquer à leurs camarades. Un tiers des enseignantes a recours au contexte ou au vécu des élèves.

21 enseignantes (7 %) ont exposé d'autres modalités d'aide à la compréhension du lexique : beaucoup mentionnent le passage par le corps, le mime et la théâtralisation, d'autres des devinettes, des exercices de catégorisation, des situations vécues, des supports audios, etc.

## L'enseignement de la compréhension

Les scénarios de Narramus sont construits sur une découverte pas à pas des récits avec une écoute attentive du texte lu à haute voix par l'enseignante avant de découvrir l'illustration. Si

les PE reproduisaient strictement un scénario « à la manière de *Narramus* », on pourrait donc s'attendre à ce qu'elles ne lisent pas intégralement l'album avant de commencer son étude : c'est le cas pour 92 % d'entre elles. Ce qui signifie à contrario que 8 % commencent par lire une fois l'album en entier aux élèves (G51, N = 284).

L'essentiel des principes de *Narramus* concernant l'enseignement de la compréhension sont mis en œuvre par les PE. Plus de 86 % des PE retiennent quatre principes fondamentaux :

- commencer par lire l'extrait avant de montrer l'illustration (G54),
- laisser du temps aux élèves pour anticiper sur l'illustration avant de la montrer (G57),
- expliquer aux élèves le but de la tâche d'écoute de la lecture (G53),
- distinguer et expliciter les deux activités « lire » et « raconter » (G52).

Les trois quarts accordent beaucoup d'attention à la reformulation avant de montrer l'illustration du passage lu (G55) et à l'expansion du texte (G56).

Tableau n°32 - Principes retenus par les enseignantes pour l'enseignement de la compréhension  
(Classement par ordre décroissant de fidélité aux propositions de *Narramus*)

Var	Nb Rép	Principe de <i>Narramus</i>	Jamais	Peu	Beaucoup
G54	283	Commencer par lire l'extrait du texte avant de montrer l'illustration	3%	8%	89%
G52	283	Distinguer clairement pour les élèves (c-à-d. explicitement) les deux activités « lire » et « raconter »	2%	10%	88%
G53	281	Lors de la lecture d'un nouvel extrait de l'album, expliquer aux élèves le but de l'activité d'écoute	2%	11%	86%
G57	280	Laisser le temps - avant d'afficher l'illustration - d'imaginer ce à quoi elle pourrait ressembler	1%	13%	86%
G55	279	Reformuler le passage lu avant de montrer l'illustration	1%	22%	77%
G56	281	Expanser le texte pour reformuler	1%	23%	76%
G59	265	Inciter les élèves à décrire l'illustration affichée pour justifier leurs prévisions ou les corriger	2%	26%	72%
G58	267	Réaliser des mises en commun des prévisions des élèves	3%	30%	67%
G60	266	Organiser une phase de validation ou de correction des prévisions des élèves	7%	37%	56%
G61	268	Examiner avec les élèves les liens de complémentarité entre l'illustration et le texte	6%	38%	56%

Légende : peu = addition des réponses « rarement » et « de temps en temps » ;  
beaucoup = addition des réponses « souvent » et « à chaque occasion ».

Parmi les principes les moins suivis, on retiendra que seule une moitié des enseignantes examinent avec les élèves les liens de complémentarité entre l'illustration et le texte et organisent une phase de validation ou de correction des prévisions des élèves.

Très rares sont les enseignantes qui ne respectent pas du tout ces principes.

Pour faciliter la compréhension des élèves et pour les aider à mieux raconter, les auteurs de *Narramus* proposent aux enseignantes de raconter elles-mêmes l'histoire (ou des épisodes de l'histoire) après l'avoir lue ou de faire entendre une narration enregistrée par une conteuse. L'enquête montre que les PE continuent de proposer cette modalité dans leur transposition : 80 % racontent elles-mêmes au moins une fois l'histoire en entier aux élèves (G62, N = 277).

Cette narration est préparée par 62 % des PE avant d'être réalisée en public devant les élèves (G63, N = 282). En revanche, seules 15 % d'entre elles enregistrent leur propre narration pour que les élèves puissent la réécouter seuls ultérieurement (G64, N = 278).

Notons enfin que 56 % des PE terminent leurs scénarios par un débat interprétatif sur le sens de l'album (G65, N = 278). Il est fort probable que cela dépend à la fois de l'âge des élèves et de la nature de l'album choisi.

## L'enseignement des inférences

Pour bien comprendre un récit et pour bien le raconter, les élèves doivent être capables de comprendre l'implicite du texte et, en particulier, de saisir les états mentaux des personnages. Nous avons donc étudié si les professeurs des écoles avaient transposé, dans leurs scénarios, les propositions de *Narramus* et quelles étaient celles qui étaient le plus suivies.

Tableau n°33. : la transposition des principes didactiques pour l'étude des états mentaux  
(En pourcentage de réponses pour chacune des cinq possibilités : 100 % par ligne)  
(Tableau organisé par ordre décroissant de fidélité aux principes de *Narramus*)

Var.	Nb Rép	Principes didactiques majoritairement suivis ( plus de 50 % de réponses positives)	Jamais	Peu	Beaucoup
G105	261	Etudier les états mentaux des personnages	0 %	26 %	<b>84 %</b>
G107	260	Inciter les élèves à expliquer ce qu'ils imaginent	1 %	17 %	<b>82 %</b>
G108	259	Demander aux élèves d'essayer de se mettre à la place d'un personnage	1 %	18 %	<b>81 %</b>
G120	258	Demander aux élèves de faire des hypothèses sur la suite de l'histoire en leur demandant de se mettre à la place des personnages ?	3 %	20 %	<b>77 %</b>
G110	256	Faire jouer la scène	5 %	28 %	<b>68 %</b>
G119	259	Aider les élèves à prendre conscience de la différence entre ce que dit un personnage et ce qu'il pense	6 %	38 %	<b>56 %</b>
G109	248	Inciter les élèves à faire des liens avec leur propre expérience	4 %	43 %	<b>53 %</b>
<b>Principes didactiques peu suivis (entre 25 % et 50 % de réponses positives)</b>					
G111	246	Utiliser des bulles de paroles et des bulles de pensée	25 %	26 %	<b>49 %</b>
G121	258	Demander aux élèves de traduire un état mental en mimant le comportement correspondant ?	13 %	<b>44 %</b>	44 %
G106	248	Expliquer les états mentaux (explication donnée par la PE)	5 %	<b>57 %</b>	38 %
G112	242	Organiser un débat	26 %	<b>59 %</b>	25 %

Légende : peu = addition des réponses « rarement » et « de temps en temps » ;  
beaucoup = addition des réponses « souvent » et « à chaque occasion ».

La réponse à la question que nous nous posons est positive : 84 % des PE font étudier les états mentaux des personnages lorsqu'ils abordent un album « à la manière de *Narramus* ». Ces PE préfèrent toutes solliciter le raisonnement et les états mentaux des élèves plutôt qu'apporter elles-mêmes les réponses. Ce résultat est conforté par leur réponse positive à une question portant sur les buts poursuivis par les personnages de l'album : 93 % des PE disent expliciter ou faire expliciter, par leurs élèves, les buts poursuivis par les personnages (G115, N = 259).

Les principes les moins suivis sont aussi ceux que *Narramus* a le moins valorisés, du moins dans les premiers numéros de la collection : l'organisation d'un débat interprétatif par exemple

(25 % seulement). Tout dépend aussi, bien sûr, de la nature de l'album choisi : bon nombre ne s'y prêtent guère.

Pour compléter ce panorama du traitement de l'implicite, nous avons demandé aux PE si elles explicitaient ou faisaient expliciter les relations logiques (par ex. de cause à effet) et les relations chronologiques entre les événements du récit. 90 % et 88 % d'entre elles ont répondu oui à ces deux questions (G115 et G116, N = 259 et N= 257)

En revanche, elles ont répondu négativement à nos deux dernières questions : non, elles ne travaillent pas sur les connecteurs exprimant les relations causales ou temporelles (G117, 55 % de non ; N = 256) et non, elles ne conservent pas une trace écrite des réflexions des élèves pour y revenir un peu plus tard (G118, 75 % de non ; N = 256)

### **Conclusion de l'analyse des transpositions « à la manière de »**

Les résultats de l'enquête sur la transposition et la généralisation de la démarche indiquent qu'une large majorité d'enseignantes ayant répondu au questionnaire sont très fidèles aux principes didactiques et aux techniques préconisés par le dispositif *Narramus*. L'analyse fine de chacune de leurs actions conforte l'indication donnée par le score global appelé « fidélité-en-actes » qui synthétise leur adhésion aux principales propositions didactiques de l'outil : les PE obtiennent en moyenne 77 % du score maximum (100 % serait synonyme d'un clonage intégral).

Après une phase d'appropriation réalisée en suivant le guide pédagogique de *Narramus*, les enseignantes ont transposé et généralisé les éléments qu'elles jugeaient importants. Entièrement libres du choix de leur album et du déroulement de leur scénario, leurs pratiques révèlent leur degré de compréhension et surtout d'adhésion aux propositions de *Narramus*. Cette adhésion porte sur le projet d'« apprendre à raconter seul », sur les principes pédagogiques généraux et sur les principes didactiques spécifiques (narration, lexique, compréhension et inférences).

Pour atteindre leurs objectifs, 90 % des PE accordent une place accrue à l'enseignement du vocabulaire selon les modalités proposées par *Narramus*. Le choix des mots et expressions enseignés est fait au moment de la préparation de la classe, en privilégiant les éléments qui sont indispensables à la compréhension de l'histoire puis ceux méconnus par les élèves faibles. L'explication prend appui sur des photographies mais peu sur des Gif ou des vidéos. La mémorisation est soutenue par l'impression d'images manipulables, la création d'une boîte « mémoire des mots », la prononciation systématique des mots nouveaux, des révisions régulières, l'affichage de traces des mots étudiés. Seules les dictées corporelles de mots ou d'expressions sont rejetées par le plus grand nombre.

L'essentiel des principes de *Narramus* concernant l'enseignement de la compréhension sont mis en œuvre par les PE : lire l'extrait avant de montrer l'illustration, laisser du temps aux élèves pour anticiper l'illustration, expliquer aux élèves le but de l'écoute du récit, distinguer « lire » et « raconter », etc. Parmi les principes moins suivis, on retiendra l'étude des complémentarités entre texte et illustration, l'organisation d'une phase de validation ou de

correction des prévisions, l'enregistrement de leur propre narration pour une réécoute ultérieure, l'organisation d'un débat interprétatif sur le sens de l'album.

L'enseignement de la narration est lui-aussi fidèle à *Narramus*. La quasi-totalité des enseignantes demandent aux élèves de ne pas interrompre celui ou celle qui raconte, proposent des supports comme aides au rappel de récit et laissent ce matériel ensuite à libre disposition des élèves. Plus de quatre enseignantes sur cinq demandent à un élève de raconter seul devant ses camarades, puis aux autres de valider, compléter ou corriger ce qui a été raconté. Seule l'indication « dire : j'ai fini » n'est pas mise en pratique par un tiers des PE : aucun autre principe n'est écarté par plus de 12 % d'entre elles.

Les techniques didactiques pour l'étude des inférences sont fidèlement transposées exceptées l'étude des connecteurs exprimant les relations causales ou temporelles et le stockage d'une trace écrite des réflexions des élèves.

Quelques aspects cependant révèlent de fortes disparités entre enseignantes de l'échantillon. Un nombre non négligeable d'entre elles ne suivent pas les propositions de *Narramus* sur les points suivants :

- si la moitié des enseignantes utilisent régulièrement le matériel de projection collective préconisé, un tiers ne s'en servent jamais bien qu'elles soient face à la classe entière ;
- si le projet fondateur de *Narramus* (apprendre à raconter seul) est massivement retenu et expliqué aux enfants, il l'est beaucoup moins aux parents ;
- des supports collectifs à la narration sont proposés dans presque toutes les classes mais c'est plus rare pour les supports individuels ;
- un espace dédié à *Narramus* est très souvent installé dans la classe mais le coin écoute avec matériel audio dédié est minoritaire ;
- les 7 pictogrammes de *Narramus* sont utilisés par une majorité mais un quart n'en utilise aucun.

### 3. Description des changements favorisés par l'appropriation et la transposition de *Narramus* : le transfert

Dans la partie précédente, nous avons conclu que la plupart des propositions didactiques et pédagogiques introduites par *Narramus* étaient reprises par la grande majorité des enseignantes qui transposaient la démarche vers d'autres albums. Mais cela ne nous dit pas si ces pratiques diffèrent sensiblement de celles qu'elles adoptaient ou mettaient en œuvre avant d'utiliser *Narramus*. Pour le savoir, nous leur avons demandé si ces pratiques étaient nouvelles, au moins partiellement, dans leur nature, leur forme, leur intensité, leur durée, leur degré d'explicitation ou leur modalité de réalisation. Une réponse positive est, pour nous, l'indice d'un développement professionnel entendu comme un « processus graduel d'acquisition et de transformation de compétences » conduisant progressivement les enseignantes à « améliorer, enrichir et actualiser leur pratique », notamment si elles affirmaient « atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014).

Nous nous posons donc deux questions :

- est-ce que les pratiques transposées sont nouvelles pour les enseignantes ?
- est-ce que l'appropriation de *Narramus* permet des transferts, c'est-à-dire des modifications de pratiques dans d'autres situations d'enseignement ?

Pour obtenir des réponses sans poser directement ces questions, nous avons formulé des hypothèses sur la nature de ces changements et avons demandé aux enseignantes de dire si nous avons raison ou pas. Ces hypothèses s'inspiraient directement des principes didactiques et pédagogiques de *Narramus*. Lorsqu'elles voulaient répondre positivement<sup>3</sup>, les enseignantes devaient dire si le changement avait été modéré ou fort (« y a-t-il eu peu ou beaucoup de changement ? »)

Nous avons formulé des hypothèses relatives à deux sous-ensembles de changements possibles : dans leur enseignement du langage (didactique) et dans leurs manières de faire classe (pédagogie générale). Nous pensions que les effets les plus forts seraient perceptibles dans le domaine langagier et, à un degré moindre, en pédagogie générale.

Dans le tableau ci-dessous, les deux ensembles ont été réunis afin de comparer toutes les réponses et de classer nos propositions de la plus valide à la moins valide, de manière à identifier rapidement sur quelles dimensions des pratiques professionnelles les propositions de *Narramus* avaient eu le plus d'influence.

Nous avons scindé le tableau en trois. Dans la partie haute, nous avons conservé les hypothèses validées par plus de la moitié des enseignantes. Tout en bas, celles qui ont le moins suscité leur adhésion.

---

<sup>3</sup> Les réponses pouvaient être négatives dans deux cas : 1) lorsque les PE ne faisaient pas ce que nous évoquions ; 2) lorsqu'elles le faisaient déjà avant *Narramus*, avec la même intensité et selon les mêmes modalités. Ce second cas n'a jamais été signalé dans les commentaires accompagnant le questionnaire.

Les hypothèses qui portent sur le transfert en pédagogie générale sont écrites **en bleu** afin de les distinguer du transfert dans le domaine langagier. Le lecteur pourra ainsi vérifier du premier coup d'œil que les items en bleu occupent surtout le bas du tableau.

Tableau n°34. Le transfert des principes didactiques et pédagogiques de Narramus  
(En pourcentage de réponses obtenues pour chacune des trois possibilités, soit 100 % par ligne)  
(Tableau organisé par ordre décroissant de transfert)

Var	<b>Transfert fort (plus de 50 % des PE répondent « beaucoup »)</b>	Non	Peu	<b>Bcp</b>
T12	Vous expliquez davantage le <b>vocabulaire</b> avant la découverte d'un texte	7%	26%	<b>68%</b>
T11	Vous enseignez le <b>vocabulaire</b> de manière plus systématique	7%	26%	<b>67%</b>
T3	Vous enseignez de manière plus explicite qu'avant la <b>compréhension</b> de textes entendus	9%	25%	<b>66%</b>
T13	Vous accordez plus d'importance à la mémorisation du <b>vocabulaire</b>	9%	26%	<b>64%</b>
T2	Vous utilisez plus de supports d'aide à la <b>narration</b>	8%	31%	<b>62%</b>
T4	Vous structurez et préparez davantage votre enseignement de la <b>compréhension</b> de textes entendus	7%	31%	<b>62%</b>
T14	Vous faites réviser plus souvent le <b>vocabulaire</b>	11%	28%	<b>61%</b>
T22	<b>Vous accordez plus d'importance à l'enseignement du vocabulaire en toutes situations</b>	13%	29%	<b>58%</b>
T5	Vous proposez des tâches plus systématiques et plus stables (ritualisées et prévisibles)	8%	34%	<b>58%</b>
T23	<b>Vous introduisez plus souvent le vocabulaire nouveau avant les séances</b>	9%	32%	<b>58%</b>
T1	Vous accordez plus de temps et d'importance à l'enseignement de la <b>narration</b>	10%	34%	<b>56%</b>
T6	Vous êtes plus attentive aux problèmes spécifiques de <b>compréhension</b> posés par chaque texte	15%	32%	<b>54%</b>
T8	Vous dissociez le traitement de l'image et du texte afin de mieux réguler l'attention des élèves ( <b>compréhension</b> )	13%	34%	<b>53%</b>
<b>Transfert modéré (entre 25 % et 50 % des PE répondent « beaucoup »)</b>				
T7	Vous êtes plus attentive aux difficultés de <b>compréhension</b> de vos élèves	21%	30%	<b>49%</b>
T10	Vous accordez plus d'importance à l'étude des états mentaux des personnages ( <b>Compréhension</b> )	10%	42%	<b>49%</b>
T24	<b>Vous accordez plus d'importance aux activités de mémorisation</b>	17%	36%	<b>47%</b>
T18	<b>Vous énoncez plus clairement les connaissances à mémoriser</b>	16%	39%	<b>44%</b>
T15	<b>Vous diversifiez davantage les supports à la mémorisation du vocabulaire</b>	17%	40%	<b>43%</b>
T17	<b>Vous présentez plus explicitement aux élèves le but des tâches à réaliser</b>	21%	39%	<b>40%</b>
T9	Vous accordez plus d'importance au corps dans les processus de compréhension et de mémorisation du langage	24%	39%	<b>37%</b>
T19	<b>Vous indiquez plus aux élèves les procédures à utiliser pour réaliser une tâche</b>	20%	44%	<b>36%</b>
T25	<b>Vous sollicitez davantage la réflexion de vos élèves sur leurs états mentaux pour gérer les conflits et la vie collective</b>	28%	38%	<b>33%</b>
T27	<b>Vous utilisez davantage le vidéoprojecteur et les supports numériques</b>	46%	23%	<b>31%</b>
T21	<b>Vous guidez plus soigneusement l'attention des élèves sur les illustrations à observer</b>	26%	46%	<b>28%</b>
<b>Transfert faible (moins de 25 % des PE répondent « beaucoup »)</b>				
T26	<b>Vous structurez certaines séances dans d'autres domaines d'activité en vous inspirant du déroulement-type de Narramus</b>	45%	35%	<b>21%</b>
T28	<b>Dans d'autres domaines d'activité, vous utilisez des modalités d'échanges oraux inspirées de Narramus</b>	43%	36%	<b>20%</b>
T20	<b>Vous employez des pictogrammes pour attirer et mobiliser l'attention des élèves sur l'activité attendue</b>	50%	30%	<b>20%</b>

✓ **Commentaire**

Sur les 27 hypothèses soumises aux enseignantes, seules 6 sont rejetées par au moins un quart d'entre elles (T20, T21, T25, T26, T27, T28, grisées dans le tableau ci-dessus). Aucune n'est rejetée par plus de la moitié.

- 21 hypothèses sont donc validées par les trois quarts des enseignantes, avec un effet jugé modéré ou fort.
- Pour 19 d'entre elles, le nombre de jugements « beaucoup » est supérieur aux jugements « un peu » et « non » (couleur saumon dans le tableau).
- On peut enfin considérer que 13 hypothèses sont validées par une majorité de PE qui juge le changement fort (plus de 50 % de « beaucoup »).

Tout cela signifie, sans conteste, que l'appropriation de *Narramus* provoque de notables changements de pratiques chez les enseignantes qui ont répondu à notre enquête.

Cette appropriation exerce une influence sur le développement professionnel des enseignantes.

Les transferts les plus nombreux et les plus intenses ont lieu dans **les domaines langagiers** proches des cibles de *Narramus* : la moitié des PE mentionnent d'importants changements dans leurs pratiques à ce sujet dans 11 rubriques.

Les PE déclarent surtout avoir beaucoup fait évoluer leurs pratiques d'enseignement du **vocabulaire**, qu'il s'agisse de sa place dans les séances (T12 : 68 % des PE), de la systématisation de son enseignement (T11 : 67 %) ou de l'importance accordée à la mémorisation (T13 : 64 %) et aux révisions (T14 : 61 %).

C'est encore le vocabulaire qui arrive en tête parmi les variables de pédagogie générale (T22 et T23 à 58 %), ce qui signifie que le lexique devient une préoccupation permanente, dans tous les domaines d'activité de l'école maternelle. On peut donc affirmer que, sur ce point, l'effet *Narramus* est puissant puisqu'il favorise des transferts.

Dans le domaine de l'enseignement de la **compréhension**, les PE sont encore très nombreuses à signaler des changements dans leur planification (T4 : 62 %), dans son explicitation (T3 : 66 %), dans l'attention portée aux problèmes de compréhension (T6 : 54 %), notamment en dissociant traitements du texte et de l'image (T8 : 53 %), en étudiant les états mentaux des personnages pour accéder à l'implicite (T10 : 49 %) et dans la prise en compte des difficultés de compréhension des élèves (T7 : 49 %).

L'enseignement de la **narration** (T1 : 56 %) est lui aussi amplement transféré même si l'importance allouée au corporel n'est que faiblement impactée.

Ces résultats confortent ceux de la partie précédente consacrée à la description des pratiques de généralisation de la démarche *Narramus* à d'autres albums.

### ✓ **Les changements pédagogiques**

Sur le plan pédagogique, au-delà des aspects didactiques propre au langage, il est intéressant de souligner des transferts non négligeables sur deux points : l'importance accordée de manière générale à la mémorisation (le « beaucoup » l'emporte sur le « un peu ») et à l'explicitation (les changements sont plus modestes : c'est « un peu » qui l'emporte mais seul un quart des enseignantes dit ne pas avoir été influencé).

Tableau n°35. Le transfert des principes pédagogiques de *Narramus*  
 (En pourcentage de réponses obtenues pour chacune des trois possibilités, soit 100 % par ligne)  
 (Tableau organisé par ordre décroissant de transfert)

Var	<b>Transfert fort (plus de 50 % des PE répondent « beaucoup »)</b>	Non	Peu	<b>Bcp</b>
T22	Vous accordez plus d'importance à l'enseignement du vocabulaire en toutes situations	13%	29%	<b>58%</b>
T23	Vous introduisez plus souvent le vocabulaire nouveau avant les séances	9%	32%	<b>58%</b>
<b>Transfert modéré (entre 25 % et 50 % des PE répondent « beaucoup »)</b>				
T24	Vous accordez plus d'importance aux activités de mémorisation	17%	36%	<b>47%</b>
T18	Vous énoncez plus clairement les connaissances à mémoriser	16%	39%	<b>44%</b>
T15	Vous diversifiez davantage les supports à la mémorisation du lexique	17%	40%	<b>43%</b>
T17	Vous présentez plus explicitement aux élèves le but des tâches à réaliser	21%	39%	<b>40%</b>
T19	Vous indiquez plus aux élèves les procédures à utiliser pour réaliser une tâche (explicitation)	20%	44%	<b>36%</b>
T25	Vous sollicitez davantage la réflexion de vos élèves sur leurs états mentaux pour gérer les conflits et la vie collective	28%	38%	<b>33%</b>
T27	Vous utilisez davantage le vidéoprojecteur et les supports numériques	46%	23%	<b>31%</b>
T21	Vous guidez plus soigneusement l'attention des élèves sur les illustrations à observer	26%	46%	<b>28%</b>
<b>Transfert faible (moins de 25 % des PE répondent « beaucoup »)</b>				
T26	Vous structurez certaines séances dans d'autres domaines d'activité en vous inspirant du déroulement-type de <i>Narramus</i>	45%	35%	<b>21%</b>
T28	Dans d'autres domaines d'activité, vous utilisez des modalités d'échanges oraux inspirées de <i>Narramus</i>	43%	36%	<b>20%</b>
T20	Vous employez des pictogrammes pour attirer et mobiliser l'attention des élèves sur l'activité attendue	50%	30%	<b>20%</b>

À l'extrémité basse du spectre du transfert, on notera que l'usage de *Narramus* ne semble pas influencer la structuration d'autres activités d'enseignement, ni les modalités d'interactions maitresse-élèves. En d'autres termes, plus le transfert est éloigné des cibles de *Narramus*, plus il s'affaiblit. L'usage de supports spécifiques tels que les pictogrammes, par exemple, est propre à la méthode : il est peu transféré à d'autres domaines. *Idem* pour l'usage des supports numériques, trop dépendant des conditions matérielles d'exercice du métier.

## 4. Les sources d'influence de la variabilité des pratiques

Nous allons clore cette description des principaux résultats de l'enquête en examinant l'influence de plusieurs variables contextuelles sur la nature des changements provoqués et sur le développement professionnel des enseignantes.

Pour cela, nous allons examiner les variations de la fidélité-en-actes aux principes de *Narramus* selon :

- le statut de l'enseignante : maitresse-formatrice ou pas
- l'expérience professionnelle de l'enseignante (AGS et maternelle)
- le niveau de classe (maternelle ou élémentaire, TPS-PS *versus* MS-GS, etc.)
- la composition de la classe (composition sociale et proportion d'allophones)
- le nombre de volumes de *Narramus* utilisés avant de transposer
- la durée de l'enseignement réalisé avec chaque scénario avant de transposer
- la lecture attentive du guide, notamment sa partie théorique
- le travail collectif avant de transposer et pendant la transposition
- la fidélité déclarée

Nous avons découpé l'échantillon de 252 PE en quatre groupes en adoptant une distribution statistique classique :

- groupe 1 : scores inférieurs à moins un écart-type (donc <162,6 points) (environ 15 % de l'échantillon) ; par commodité, nous les qualifierons d'« infidèles ».
- groupe 2 : scores compris entre moins un écart-type et la moyenne (environ 31 % de l'échantillon), nous les qualifierons de « peu fidèles ».
- groupe 3 : scores compris entre la moyenne et plus un écart-type (environ 36 % de l'échantillon), nous les qualifierons de « fidèles ».
- groupe 4 ; scores supérieurs à un écart-type (donc > 209 points) (environ 18 % de l'échantillon), nous les qualifierons de « très fidèles ».

Tableau n°36. Distribution des PE selon leur degré de fidélité-en-actes

	Infidèles	Peu fidèles	Fidèles	Très fidèles	Tous
Nombre de professeures	37	77	92	46	252
Moyenne du score de fidélité-en-actes / 242	146	175	196	216	186
Moyenne de la fidélité initiale déclarée	79,7 %	81,1 %	86,0 %	91,3 %	84,5 %

Le degré de fidélité constaté lors de la transposition est corrélé à la fidélité déclarée lors de l'appropriation (il va croissant du groupe 1 vers le groupe 4). Bref, plus les enseignantes étaient fidèles à *Narramus* dans la phase d'appropriation, plus elles ont transposé fidèlement la démarche sur leurs propres albums.

Tableau n°36. Ancienneté, statut et ordre d'enseignement

	Infidèles	Peu fidèles	Fidèles	Très fidèles	Tous
Proportion de PEMF dans le sous-groupe	15%	15%	22%	20%	18%
Ancienneté générale des services (années)	16,8	15,2	16,4	19,3	16,6
Ancienneté en maternelle (années)	9,68	8,39	8,93	12,78	9,59
Proportion de PE exerçant en maternelle	81%	66%	77%	83%	74%

On peut remarquer que les PE les plus fidèles sont plus expérimentées que les moins fidèles sans toutefois que ces différences soient significatives.

Tableau n°37. Contexte social

	Infidèles	Peu fidèles	Fidèles	Très fidèles	Tous
Moyenne de EP	41%	44%	36%	39%	40%
Proportion élèves allophones	13,95	11,96	12,10	9,13	11,81

Aucune différence significative n'apparaît entre les contextes sociaux de travail des professeures des 4 sous-groupes.

Tableau n°38. Distribution

	Infidèles	Peu fidèles	Fidèles	Très fidèles	Tous
Nombre de volumes Narramus préalablement étudiés	2,05	2,51	3,10	4,04	2,94
Durée de préparation (en H)	6,81	7,58	10,59	10,22	9,05

On note que les PE les plus fidèles sont aussi celles qui ont le plus utilisé *Narramus* et qui consacrent le plus de temps à préparer leurs interventions.

Tableau n°39. Distribution

	Infidèles	Peu fidèles	Fidèles	Très fidèles	Tous
Durée de l'enseignement avec Narramus (minutes)	544	561	725	787	660
Durée de l'enseignement "à la manière de" (minutes)	517	591	731	759	663

Les différences de durées d'enseignement sont considérables entre les 4 sous-groupes (environ 4 heures entre les plus et les moins fidèles) : fidélité et accroissement de la durée d'enseignement vont de pair.

Tableau n°40. Lecture attentive de la théorie

	Infidèles	Peu fidèles	Fidèles	Très fidèles	Tous
Lecture attentive de la théorie	76%	79%	90%	91%	85%

Les PE les moins fidèles ont le moins lu la partie théorique du guide pédagogique que les plus fidèles.

Tableau n°41. Le travail collectif entre enseignantes

	Infidèles	Peu fidèles	Fidèles	Très fidèles	Tous
Travail en équipe d'école avec <i>Narramus</i>	43%	53%	56%	72%	56%
Travail avec d'autres écoles avec <i>Narramus</i>	12%	28%	37%	39%	31%
Travail en équipe d'école "à la manière de"	31%	32%	39%	50%	37%
Travail avec d'autres écoles "à la manière de "	11%	14%	18%	23%	17%

L'intensité du travail collectif est une autre caractéristique de la fidélité didactique.

Tableau n°42. Vidéoprojection et organisation pédagogique

	Infidèles	Peu fidèles	Fidèles	Très fidèles	Tous
Fréquence d'usage de la projection numérique (score sur 5)	2,05	3,08	3,37	4,20	3,24
Fréquence d'une organisation pédagogique classe entière (score sur 5)	3,57	4,03	3,96	3,98	3,92

Les PE les moins fidèles sont aussi celles qui se servent le moins de la vidéoprojection. Leur organisation pédagogique, en revanche, n'en est pas sensiblement affectée.

## Conclusion

Les deux tiers des enseignantes ayant répondu au questionnaire déclarent avoir « beaucoup changé » plusieurs aspects de leur enseignement sous l'influence de *Narramus* : le vocabulaire (« plus systématique » « plus d'importance à la mémorisation »), la compréhension de textes entendus (« plus explicite »), la narration (« plus de supports »). D'autres résultats, détaillés plus haut, vont dans le même sens et nous permettent de conclure que les phases d'appropriation puis de transposition s'accompagnent de changements durables.

La réponse à notre seconde question de recherche est donc positive : les professeures qui ont pris le temps de se familiariser avec l'outil et d'en comprendre les principes avant de le transférer sur leurs propres albums ont repris à leur compte l'essentiel des techniques proposées et ont développé de nouvelles compétences professionnelles. Une minorité d'enseignantes a cependant abandonné une partie des activités proposées : *Narramus* semble alors sous-utilisé plutôt que transformé ou dévoyé.

Sur le plan didactique, les changements les plus forts ont lieu dans les domaines langagiers ciblés par *Narramus*. Seules 15 % environ jugent ne pas avoir changé du tout, n'ayant pas adhéré aux propositions des auteurs de l'outil. Plus de la moitié des PE mentionnent d'importantes évolutions dans l'enseignement du vocabulaire, mieux planifié, plus systématique et plus explicite, accordant plus de place à la mémorisation et au réemploi. Le lexique devient une préoccupation professionnelle plus importante dans tous les domaines d'activité.

Les PE sont nombreuses à signaler aussi des changements dans la planification de leur enseignement de la compréhension. Celui-ci est plus explicite et il s'enrichit de nouvelles techniques dissociant traitements du texte et de l'image, étudiant les états mentaux des personnages pour accéder à l'implicite et prenant plus en compte les difficultés des élèves. Il en va de même pour l'enseignement de la narration.

Sur le plan pédagogique, l'influence est moindre : un quart des PE déclarent que l'utilisation de *Narramus* n'a eu aucune influence dans les activités autres que langagières. Une majorité cependant souligne l'importance accrue accordée en toutes circonstances à la mémorisation des connaissances nouvelles et à l'explicitation des apprentissages.

Un dernier résultat mérite d'être souligné : plus les enseignantes étaient fidèles à *Narramus* dans la phase d'appropriation, plus elles ont transposé fidèlement la démarche sur leurs propres albums.

Nous ne sommes pas allés très loin dans l'analyse des facteurs capables d'influencer les principaux changements observés (troisième question de recherche). Nous n'avons pas encore étudié les différences liées au niveau de classe (maternelle ou élémentaire, TPS-PS versus MS-GS, etc.) ou au statut de l'enseignante (maitresse-formatrice ou pas). Nous n'avons constaté aucune différence significative en fonction de l'expérience professionnelle des enseignantes ou de la composition sociale et linguistique de leur classe.

En revanche, nous avons constaté que les enseignantes dont les pratiques ont le plus changé sont celles qui déclarent avoir été le plus fidèle aux scénarios originaux et qui ont lu le plus attentivement le guide pédagogique. Ce sont aussi celles qui ont consacré le plus de temps à cet enseignement.

Ce sont elles enfin qui ont été le plus impliquées dans un travail collectif avec d'autres enseignantes de leur école ou d'une autre école mais toujours à propos de *Narramus*. On peut faire l'hypothèse que les échanges réalisés jouaient un rôle positif à la fois sur leur motivation et sur leur compréhension de l'outil.

Pour en savoir plus, il faudra poursuivre l'enquête, analyser les commentaires rédigés spontanément et en solliciter de nouveaux en utilisant les adresses communiquées par les participantes.

## Bibliographie

Barcellini, F., Van Belleghem, L., & Daniellou, F. (2013). Les projets de conception comme opportunité de développement des activités. *Ergonomie constructive*, 191-206.

Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). Designing for instrument-mediated activity. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12(1), 1.

Bobillier Chaumon, M.-E. (2016). L'acceptation située des technologies dans et par l'activité : premiers étayages pour une clinique de l'usage. *Psychologie du travail et des organisations*, 22, 4-21

Bressoux, P. (2017). Practice-based research: une aporie et des espoirs. *Education didactique*, 11(3), 123-134.

Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA Distinguished Lecture: Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.

Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & didactique*, 11(2), 11-29. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-2-page-11.htm>.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87(1), 77-96. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-1-page-77.htm>.

- Charlier, É. & Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.charl.2011.01
- Cobb, P., & Smith, T. (2008). The challenge of scale: Designing schools and districts as learning organizations for instructional improvement in mathematics. *International handbook of mathematics teacher education*, 3, 231-254.
- Crahay, M. & Dutervis, M. (2011) *Psychologie des apprentissages scolaires*. De Boeck Supérieur
- CSEN (2019) Les sciences cognitives dans la salle de classe. <https://www.reseau-canope.fr/congres-international-les-sciences-cognitives-dans-la-salle-de-classe/captations1551.html#bandeauPtf>
- Darses, F. & Falzon, P. (1996). La conception collective : une approche de l'ergonomie cognitive. In G. de Terssac & E. Friedberg (Eds). *Coopération et Conception*. Toulouse : Octarès. [http://ergonomie.cnam.fr/equipe/falzon/articles\\_pf/concep\\_collect\\_96.pdf](http://ergonomie.cnam.fr/equipe/falzon/articles_pf/concep_collect_96.pdf)
- Dehaene, S. (2019). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Dupriez V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Durlak, J. A. & DuPré, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327-350.
- Falzon, P. (dir) (2013). *Ergonomie constructive*, Paris : PUF
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A.-R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2013). Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. *National society for the study of education*, 112(2), 136–156.
- Gentaz, E. (2018). Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle. La recherche, CNRS ; mensuel en ligne n°539 : <https://www.larecherche.fr/sciences-cognitives/du-labo-à-lécole-le-délicat-passage-à-léchelle>
- Goïgoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Education & didactique*, vol. 11(3), 135-142. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-3-page-135.htm>.
- Goïgoux, R., Renaud, J. & Roux-Baron, I. (à paraître). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In B.Galand & M.Janosz (Eds.), *Verrous et leviers à l'amélioration des pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* Presses universitaires de Louvain.
- Klingner, J. K., Boardman, A. G. & McMaster, K. L. (2013). What does it take to scale up and sustain evidence-based practices ? *Exceptional Children*, 79(2), 195-211.
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment ?*. Presses Universitaires du Québec.
- Pastré, P., & Rabardel, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Octarès.