

**Session 2008**

**FRA-08-PG2**

*Repère à reporter sur la copie*

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES**

**Mardi 29 avril 2008 - de 13h 00 à 17h 00**  
**Première épreuve d'admissibilité**

**FRANÇAIS**

**Durée : 4 heures**  
**Coefficient : 3**  
**Note éliminatoire 5/20**

Rappel de la notation :

- synthèse (**8 points**)
- thème ayant trait à la grammaire (**4 points**)
- question complémentaire sur une mise en situation d'enseignement (**8 points**)

Il est tenu compte, à hauteur de **trois points** maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

Ce sujet contient 14 pages, numérotées de 1/14 à 14/14. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

***L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.***

***L'usage de la calculatrice est interdit.***

***N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez devra, conformément au principe d'anonymat, ne comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine etc.***

***Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.***

***Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.***

## SYNTHÈSE (8 points)

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages, qui rende compte des textes 1, 2 et 3, en vous attachant à préciser quelles compétences sont mobilisées dans une activité d'écriture et quelles situations d'apprentissage favorisent leur construction au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).

## GRAMMAIRE (4 points)

Dans le passage en italique du document A [de « *-Mes poules ! hurlait-il. Mes poules adorées !* » à «...- *AH ! AAAHH ! AAAAHHHHHHH !* »], analysez la valeur des temps verbaux et justifiez-en l'emploi.

## QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

Le **document B** est la retranscription d'une production écrite réalisée par un groupe de trois élèves de CP. Ce texte a été rédigé après la lecture de l'album *Gare au renard...* dont la fin n'a pas été dévoilée aux élèves (le **document A** reproduit le texte de l'album jusqu'à l'interruption). L'enseignant(e) a demandé à ses élèves d'écrire la suite et la fin de cette histoire en utilisant trois éléments du texte original : *goudron, sac de plumes, tissu rouge*. La phrase du texte qui comporte ces mots est affichée au tableau, chacun des trois éléments y est mis en évidence par un soulignement.

En vous appuyant sur le **document B** et sur le **document C** (extraits des échanges pendant le travail de production écrite, au sein d'un groupe de trois élèves, désignés respectivement par Paul, Emilie et Victor), vous traiterez les questions suivantes :

- a) En vous référant aux textes étudiés pour la synthèse le cas échéant, précisez quelles sont les caractéristiques de la situation d'écriture proposée ici. (2 points)
- b) Quelles aides les élèves utilisent-ils lors de cette séance d'écriture ? (3 points)
- c) Sur quels points de la rédaction du texte portent les échanges entre les élèves ? Quelle(s) dimension(s) du processus rédactionnel vous semble(nt) absente(s) dans cet extrait de discussion ? (3 points)

## CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

---

*Les textes sont extraits des ouvrages suivants :*

### **Texte 1**

Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, Arrêté du 4 avril 2007. Bulletin Officiel n°5, Hors-Série, 12 avril 2007, Cycle des apprentissages fondamentaux.

### **Texte 2**

CHARTIER, A-M., CLESSE, C., HÉBRARD, J., *Lire-Écrire (tome 2 – Produire des textes)*, Hatier, 1998.

### **Texte 3**

CABRERA, A. et KURZ, M., *Produire des écrits – Cycle 2*, Bordas, 2002.

*Les documents proviennent :*

**- d'un album de littérature de jeunesse**

#### **Document A**

HALLING, T. et TOLLERUP-GRKOVIC, M., *Gare au renard...*, Milan, 1996.

**- d'une classe de cycle 2**

#### **Document B**

Retranscription d'une production écrite de trois élèves de CP.

#### **Document C**

Extrait des échanges verbaux, au sein d'un groupe de trois élèves désignés respectivement par Paul, Emilie et Victor, pendant le travail de production écrite qui a abouti au document B.

## Texte 1

Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, Arrêté du 4 avril 2007. Bulletin Officiel Hors Série n°5, 12 avril 2007, Cycle des apprentissages fondamentaux.

L'écriture et la lecture sont étroitement liées dans toutes les activités du cycle des apprentissages fondamentaux. Toutefois, des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les élèves à se doter, avant même la fin du cycle, de la capacité à écrire de manière autonome un texte court mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif.

Cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes. En mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accentuer tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres.

### ***Mobilisation des connaissances et organisation des textes***

Plus encore qu'organiser les parties successives d'un texte, c'est la mobilisation des connaissances nécessaires pour le rédiger qui présente pour l'élève de cycle 2 le plus de difficultés. Il sait élaborer des informations dans le cadre d'un dialogue avec l'adulte, il a beaucoup plus de mal à le faire seul. La mobilisation des connaissances doit donc rester une activité collective fortement soutenue par l'enseignant. Elle suppose souvent un travail oral préalable pendant lequel on discute des contenus possibles du projet d'écriture. L'usage du dessin (comme instrument de mobilisation des connaissances ou des souvenirs) peut être tout aussi efficace dans la mesure où il offre un support stable à la discussion.

Les deux registres susceptibles d'être travaillés au cycle 2 (texte narratif et texte explicatif) renvoient à trois genres familiers des élèves : le compte rendu d'un événement vécu, le récit littéraire et le documentaire. Le compte rendu peut introduire aussi bien au récit qu'au documentaire. Son appui sur l'expérience vécue permet d'établir avec rigueur les moments pertinents parmi les éléments mémorisés, de les ordonner en fonction du texte que l'on veut produire. Dans chacun de ces cas, la mobilisation des connaissances sera d'autant plus assurée qu'elle s'appuiera sur une culture régulièrement entretenue de la littérature et du documentaire.

### ***Mise en mots***

Au cycle des apprentissages fondamentaux, la mise en mots des textes produits passe encore de manière privilégiée par la dictée à l'adulte ou l'emprunt de fragments copiés dans des répertoires. Toutefois, les élèves doivent aussi s'initier à l'écriture autonome de textes dont tous les éléments constitutifs ont été évoqués et organisés au préalable. Dans cet effort pour construire des phrases, trouver les mots, gérer leurs relations, marquer leur orthographe, se constitue une nouvelle relation au langage. Là encore, il importe que l'enseignant soit particulièrement présent et qu'il accompagne l'effort singulier de chaque élève en signalant les difficultés non perçues, en donnant les informations qui manquent, en suggérant une solution pour un problème de syntaxe ou un problème d'orthographe...

À la fin du cycle 2, chaque enfant, après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte d'une dizaine de lignes (texte narratif ou texte explicatif).

### ***Problèmes d'orthographe***

[...]

D'une manière générale, on choisira de ne pas travailler les problèmes d'orthographe au moment où l'effort de l'enfant se concentre sur l'activité rédactionnelle proprement dite, mais de le faire dans un temps de révision de textes. On amène ainsi les élèves à repérer d'abord les points du texte sur lesquels il y a eu des erreurs, à les évoquer à haute voix et à discuter les solutions possibles. Cette démarche n'est pas naturelle, il faut la conduire régulièrement avec les élèves – et longtemps – pour qu'ils deviennent capables de la mener de façon autonome.

Il est en revanche possible et souhaitable de soutenir l'attention orthographique dans l'écriture spontanée lorsque l'effort de conception et de mise en mots est moins grand (légende d'un dessin, texte très court, copie différée...).

### ***Édition des textes***

Une activité d'écriture se termine, le plus souvent, par l'édition manuscrite ou imprimée du texte produit, qu'il soit collectif ou individuel. La liaison avec les activités artistiques permet d'inscrire l'écriture dans un projet d'expression et de création plus élaboré.

## Texte 2

CHARTIER, A-M, CLESSE, C., HÉBRARD, J. *Lire-Écrire (tome 2 – Produire des textes)*, Hatier, 1998.

Pour corriger convenablement un brouillon, il faudrait le recopier plusieurs fois en le transformant, à la fois dans son fond et dans sa forme. Or, chacun sait que c'est une tâche trop longue et trop coûteuse pour les élèves qui ont le plus de difficultés et qui en auraient pourtant le plus besoin. Pour ne pas les décourager, on se contente donc des corrections de surface qui n'aident pas à enrichir le contenu, ni à améliorer l'expression et la construction.

### PRODUIRE DES TEXTES EN LES DISANT

Pour dépasser cette difficulté, deux voies sont possibles. La première consiste à faire travailler certains aspects de la textualité en restant dans des activités orales. Puisqu'il existe entre textes oraux et textes écrits des caractéristiques communes, pourquoi attendre que les enfants aient automatisé les gestes graphiques pour les leur faire travailler ? Une part importante de la didactique de l'oral (qui n'est pas toute la pédagogie de l'oral) doit ainsi viser à préparer la production écrite. La restitution d'événements vécus, la reprise de récits bien connus sont autant de moyens aisés pour permettre aux enfants de maîtriser des modalités de l'énonciation, typiques des textes écrits qu'ils rencontrent ou vont rencontrer. Pourtant, la difficulté d'une telle pédagogie est bien connue des enseignants. S'il est facile de faire écrire tout le monde en même temps, il est impossible de faire parler ensemble tous les enfants d'une classe. Il est donc important de distinguer les activités collectives et celles qui doivent être menées en petits groupes ou en interlocution individuelle (en particulier avec les enfants en difficulté), pendant des activités d'atelier, comme c'est fréquemment le cas en école maternelle. Il faut aussi, pour accroître l'efficacité des séquences, que les enseignants aient des critères simples permettant d'estimer pour chacun les progrès en cours ou restant à faire, afin d'ajuster au mieux leurs interventions. Bref, si la pédagogie de l'oral ne laisse pas de productions matérielles, elle doit néanmoins laisser des traces (quelques notes prises sur le champ), qui serviront ensuite de guide à l'enseignant.

### PRODUIRE DES TEXTES EN LES DICTANT

La deuxième voie doit permettre de travailler ce qui spécifie le texte écrit comme écrit. Il faut recourir à un autre dispositif pour y parvenir, tout en continuant à décharger les enfants des soucis de la graphie. La production de textes dictés à l'adulte le permet. Dans ce cas, on est bien dans une activité d'écrit, mais c'est l'adulte qui se charge de tenir la plume. Les enfants doivent progressivement découvrir comment conduire une énonciation dictée, c'est-à-dire comment composer à voix haute des énoncés susceptibles d'être transcrits par écrit. Ils doivent ensuite surmonter les difficultés de la mise en mots et de la mise en texte, pour parvenir à des productions communicables à des tiers, bien structurées (par exemple, ayant clairement un début et une fin), enchaînant les énoncés de façon efficace et syntaxiquement correcte. On peut ainsi faire travailler des textes longs à tous les élèves et les amener à repérer, élucider et résoudre, en interaction avec la classe et le maître, des difficultés qu'ils devront surmonter seuls plus tard. Enfin, ils peuvent ainsi se poser des problèmes de planification, de mise en ordre des éléments réunis et surtout de correction portant sur le fond (changer l'ordre des événements rapportés dans un récit, organiser autrement une argumentation, comprendre que plusieurs solutions sont également possibles).

L'objectif prioritaire de ces activités est de rendre manifestes les opérations mentales qui absorbent silencieusement celui qui écrit seul. De même qu'il faut rendre visibles les opérations intellectuelles à travers lesquelles s'opère la compréhension de ce qu'on lit, de la même façon il faut donner à tous les enfants une représentation et une expérience des opérations qui rendent possible l'écriture d'un texte. Ce travail du « brouillon », qui est si difficile à gérer même pour des élèves plus âgés et plus experts, doit donc profiter de toutes les interactions possibles. Quand chacun a eu l'expérience d'une écriture en train de s'élaborer sous ses yeux, de se construire, de se complexifier et de s'amender (alors que les enfants croient souvent qu'un texte devrait couler de source dans sa forme définitive), la voie est préparée pour une écriture autonome.

## Texte 2 (suite)

### PRODUIRE DES TEXTES EN LES ECRIVANT

L'élève qui écrit seul doit donc affronter deux grands registres de difficultés. De même que, pour lire, il doit résoudre des problèmes relevant à la fois de la compréhension et de la connaissance du code grapho-phonémique, de même dans la production d'écrit, il doit résoudre des problèmes d'encodage (graphique et orthographique) en même temps que des problèmes d'invention textuelle. Les problèmes de code (décodage et encodage) sont généralement ceux qui occupent toute l'attention des enseignants, au détriment des véritables problèmes de mise en texte. En effet, au cycle 2, la capacité « d'invention » des enfants est fortement gênée par la charge de travail que représente la réalisation matérielle du texte (tout ce qui relève de « l'encodage graphique »). Dès que l'enfant tient seul la plume, ses capacités de production sont infiniment moindres (moins longues, moins complexes, moins contrôlées ou autocorrigées) que lorsqu'il produit en dictant à l'adulte. Il faut donc tenir conjointement des objectifs d'exigence différente, selon l'un ou l'autre cas, et trouver quelles aides (par exemple, un répertoire d'écrits mis à sa disposition) peuvent accroître l'efficacité de celui qui écrit seul.

### Texte 3

CABRERA, A. et KURZ, M., *Produire des écrits – Cycle 2*, Bordas, 2002.

#### Toutes les disciplines sont concernées

En fin de cycle 2, l'élève doit être capable de produire des textes brefs (« au moins cinq lignes ») dans « une écriture cursive sûre et lisible », ou en utilisant des logiciels de traitement de texte. Il peut s'agir de communiquer, de s'exprimer ou de mettre en mémoire, d'élaborer la trace écrite d'une leçon ou de composer un message original. Toutes les disciplines de l'école sont donc concernées et la production d'écrits s'applique aux « deux registres susceptibles d'être travaillés au cycle 2 » que sont les « texte narratif et texte explicatif, qui renvoient à trois genres familiers des élèves : le compte rendu d'un événement vécu, le récit littéraire et le documentaire<sup>1</sup>. »

#### Une nécessaire acquisition des outils de la langue

Ajoutons, et c'est un point essentiel, que la production écrite nécessite, comme la langue orale ou la lecture, l'acquisition de connaissances de vocabulaire, d'orthographe ou de grammaire, qui ne sont pas des fins en elles-mêmes mais bien des outils pour accéder à la maîtrise de la langue. Ainsi, écrire au cycle 2 ne peut se réduire à copier ou à calligraphier, mais se définit comme « produire de manière autonome un texte court mais structuré<sup>2</sup>», c'est-à-dire en assumer l'invention et la formulation, et, dès que possible, l'inscription graphique. Ce qui se construit, c'est la compétence rédactionnelle tout entière.

#### Apprendre à écrire au cycle 2

Des écrits quotidiens, courts et motivés, c'est-à-dire dont l'élève comprend la finalité, sont indispensables. La fréquence permet aux élèves les plus fragiles de réutiliser leurs découvertes, d'intégrer les stratégies proposées par les élèves plus avancés ou par l'enseignant et ce, de manière rapprochée dans le temps, en étant confrontés de façon réitérée aux mêmes situations ou à des situations très proches.

Les enseignants rencontrent parfois des difficultés pour faire écrire les élèves chaque jour. Pourtant la régularité est gage de réussite et les situations d'écriture peuvent être brèves ; il peut s'agir par exemple d'écrire quotidiennement dans le cahier de classe le titre d'une séquence de travail ou une phrase bilan. Cela n'exclut pourtant pas la variété, qui permet de rencontrer des situations multiples, entraînant des capacités parfois différentes.

L'écriture est précédée d'échanges oraux. Ceux-ci permettent de clarifier la consigne, de la faire reformuler. Cette phase orale est le lancement de l'écriture : les enfants échangent les idées, les remarques ou les trouvailles que chacun s'appropriera ensuite à sa guise. **On accomplit ainsi collectivement une partie de la tâche**, ce qui est un facteur important de sécurité pour les élèves les moins à l'aise face à l'écriture.

Le but de l'écriture peut être l'apprentissage lui-même : on s'entraîne alors à écrire, on fait des gammes, les élèves le savent et adhèrent d'autant plus volontiers à la tâche qu'on a proposé des situations ludiques dont les enjeux sont compris.

Mais ce sont les projets qui sont les plus nombreux et qui impliquent le plus sûrement l'ensemble de la classe. Toujours liés à la lecture qui apporte aux élèves des points d'appui multiples (par exemple, apports encyclopédiques, culturels, textuels, linguistiques...) les projets incluant l'écriture peuvent avoir une origine et une ampleur variées. Dans tous les cas, en donnant du sens aux apprentissages, ils favorisent les interactions dans le groupe, autre condition nécessaire à l'apprentissage, car « on n'apprend pas seul ».

Les difficultés prévisibles des élèves ne doivent pas conduire l'enseignant à raréfier les productions écrites, mais à instaurer des aides permettant une entrée réussie dans l'écrit. C'est ce que stipulent les programmes en demandant de « sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de texte ».

<sup>1</sup> *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Ministère de l'Education nationale, CNDP/XO Editions, 2002

<sup>2</sup> *Ibid.*

## DOCUMENT A :

HALLING, T. et TOLLERUP-GRKOVIC, M., *Gare au renard...*, Milan, 1996

Monsieur et madame Goguette vivaient dans une petite ferme au milieu de la forêt. Ils étaient heureux comme des rois. Ils possédaient un cheval, une vache, un chien, un coq et six belles poules. Cette nuit-là, tout était calme et silencieux. Le seul bruit à la ronde, c'était les ronflements de monsieur Goguette.

**ZZZZZZZ-ZZZ-ZZZZZZ.**

Mais cela n'empêchait personne de dormir. Soudain, il y eut un tout petit **tip-top, tip-top, tip-top** puis un discret **pat-pat-pat-pat...**

La porte du poulailler s'ouvrit en grinçant et un renard entra.

**Gnak !**

Le renard rafla une poule et disparut à toute allure.

- **Cocorico !** claironna le coq.

Et les poules caquetèrent à qui mieux-mieux. Monsieur Goguette bondit de son lit et se précipita vers le poulailler.

- Mes poules ! hurlait-il. Mes poules chéries !

Il se mit à compter la volaille.

- Une, deux, trois, quatre, cinq... Nom d'une patate ! Ce maudit renard m'a volé une poule !

Il rentra chez lui en ronchonnant.

- Demain, je monte la garde, annonça-t-il à sa femme.

La nuit suivante, Monsieur Goguette se nicha derrière un buisson et se mit à l'affût. Il épia, surveilla, guetta, observa tant qu'il put, puis il se mit à bâiller... et s'endormit.

Soudain, il y eut un tout petit **tip-top, tip-top, tip-top** puis un discret **pat-pat-pat-pat...**

La porte du poulailler s'ouvrit en grinçant et le renard entra.

**Gnak !**

Le renard rafla une poule et disparut à toute allure.

- **Cocorico !** claironna le coq.

Et les poules caquetèrent à qui mieux-mieux. Monsieur Goguette dégringola de son tabouret et se précipita vers le poulailler.

- *Mes poules ! hurlait-il. Mes poules adorées !*

*Il se remit à compter.*

- *Une, deux, trois, quatre... Nom d'un radis noir ! Ce voyou m'a encore volé une poule !*

*Fou de rage, il rentra chez lui.*

- *On va voir ce qu'on va voir, dit-il à sa femme. Je vais lui tendre un piège.*

*Le lendemain, monsieur Goguette creusa toute la journée. Il piocha, bêcha, pelleta, sua, jura. Le trou devenait de plus en plus profond. Et soudain on entendit :*

- **AH ! AAAHH ! AAAHHHHHHH !**

Le fermier venait de tomber à l'intérieur. Du fond de son trou, il entendit soudain un tout petit **tip-top, tip-top, tip-top** puis un discret **pat-pat-pat-pat...**

La porte du poulailler s'ouvrit en grinçant et le renard entra.

**Gnak !**

Le renard rafla une poule et disparut à toute allure.

- **Cocorico !** claironna le coq.

Et les poules caquetèrent à qui mieux-mieux.

- Sors-moi de là ! s'époumona monsieur Goguette.

Sa femme le tira du trou et ils filèrent vers le poulailler.

- Une, deux, trois... Nom d'une blette ! Ce chenapan m'a pris une autre poule !

- C'est un malin, dit madame Goguette.

- On verra qui est malin. Demain, je l'attrape avec un filet !

Le jour suivant, monsieur Goguette grimpa sur un sapin, prépara son filet, et attendit. Cela dura une éternité et soudain, **tip-top, tip-top, tip-top...**

- **TAÏAUT ! TAÏAUT !** s'égosilla-t-il et il lança son filet.

Mais les cris qu'il entendit alors sonnèrent curieusement à ses oreilles.

- C'est moi, ta femme, imbécile ! glapissait la fermière sous les mailles du filet.

Là-dessus, le coq fit sonner son fameux « **Cocorico !** » et monsieur Goguette comprit que le renard venait de sévir.

- Une, deux... Nom d'un chou-fleur, ce sacripant les mangera donc toutes ! C'est dit ! La prochaine fois, je l'aurai au lasso, gare à ses os !

Le lendemain, le lasso sur l'épaule, monsieur Goguette s'embusqua derrière un gros rocher. Il s'arma de patience et au bout de trois heures, il entendit :

- **CRRRRR, SCRACHHH, CLUUUNGG...**

Le fermier balança son lasso, paf ! pile poil sur la bête ! Il tira, batailla, tira, lutte ! Ce renard avait une force de mammoth, sapristi ! Tout à coup quelqu'un fit :

- **BRAAAAA !**

C'était un élan ! Monsieur Goguette lâcha son lasso et prit la poudre d'escampette.

« Pourvu que le renard n'en ait pas profité », soupira-t-il.

Mais si. Il ne restait plus qu'une seule poule.

Nom d'un croupion, cette fripouille n'arrêtera donc jamais !

Cette fois, c'était la guerre ! Le renard n'avait qu'à bien se tenir !

Le lendemain, le fermier se rendit au village.

Il acheta un tonneau de goudron bien épais, un sac de plumes et un morceau de tissu rouge.

Les jours de ce fichu voleur de poule étaient comptés !

[...]

**DOCUMENT B :**

Retranscription d'une production écrite de trois élèves de CP.

~~Il fai une poule em forme de poule~~

Il fai une forme de poule en goudron et les plumes

et le tissu rouge et la grête et le béa

~~puis un tigré~~ soudain il y eut un tout petit

tip top tip top tip top

puis un discret pat-pat-pat-pat...

la porte du poulailler s'ouvrit en grinçant

et un renard entra. GNAK !

Et le renard rafla la fosse poule

Et C'est dans son colé dans la pa poule

Et il le tu. fin

**DOCUMENT C** : Extrait des échanges verbaux, au sein d'un groupe de 3 élèves désignés respectivement par Paul, Emilie et Victor, pendant le travail de production écrite qui a abouti au document B.

**On a inscrit en caractères gras l'état d'avancement du texte.**

**Il fait une forme de poule en**

- 1 - Paul : *Il relit encore*  
« Il fait une forme de poule **en** »  
*Il commence l'écriture du « en »*
- 2 - Emilie « En goudron »
- 3 - Paul [gu] / [gu]...
- 4 - Emilie [ gø]...
- 5 - Paul *Il regarde sur le modèle.*  
« En goudron »
- 6 - Emilie Attends ! Je te dis les lettres...  
*Elle les lit sur le modèle*  
Alors [gu], [u]...
- 7 - Victor [ gu ] / 0, U
- 8 - Paul *Il regarde à nouveau le modèle.*  
[u]/[u]
- 9 - Emilie Euh ... D, R
- 10 - Paul D, R... 0
- 11 - Emilie 0
- 12 - Victor 0, N...
- 13 - Emilie *Elle regarde le modèle*  
D, 0, N ...  
*(Paul vérifie à son tour sur le modèle)*  
Ça y est !  
*Elle prend la feuille et le stylo.*  
Bien !  
*Elle regarde le modèle.*
- Il fait une forme de poule en goudron**
- 14 - Paul Attends !  
*Il reprend la feuille.*
- 15 - Emilie Bien, eh bhé !
- 16 - Paul Attends...
- 17 - Emilie Et ensuite « tip top »...
- 18 - Paul Attends !
- 19 - Emilie Et ensuite...
- 20 - Paul *Il relit*  
Il fait une forme de poule en goudron
- 21 - Emilie « Et »...
- 22 - Paul « Et »...
- 23 - Paul, Emilie, Victor Il met les plumes.  
(ensemble)
- 24 - Emilie « Plumes »

- 25 - Paul *Elle regarde le modèle*  
*Il se prépare à écrire.*  
« En goudron et »  
*Il écrit « et ».*  
**Il fai une forme de poule en goudron et**
- 26 - Emilie *Elle se penche sur la feuille*  
« Et »
- 27 - Paul *Quelqu'un veut écrire ?*
- 28 - Emilie *Oui, moi !*
- 29 - Paul *Il lui donne la feuille et le stylo.*  
Tiens ! « Et »
- 30 - Emilie « Et ... un... »
- 31 - Paul « Et les » !  
**Il fai une forme de poule en goudron et les**
- 32 - Emilie « Et les »...
- 33 - Paul *Il vérifie sur la feuille ce qui vient d'être écrit.*  
« Plumes »
- 34 - Emilie « Et les plumes »  
*Elle regarde le modèle.*  
Comme c'est long, je passe à une autre ligne.  
*Paul lui montre qu'elle peut très bien continuer sur cette même ligne. Emilie commence à écrire.*  
« [plymø] »  
*Paul lui montre le modèle : Emilie a écrit « pu » au lieu de « plu ».*  
Ah!  
*Elle se corrige.*
- 35 - Paul *Qu'est-ce... ?*  
*Il regarde la feuille.*
- 36 - Emilie [ plymø ]  
*Elle regarde le modèle.*
- 37 - Paul *Il dicte à Emilie.*  
[ mø ], [ø ], S...
- Il fai une forme de poule en goudron et les plumes**
- 38 - Emilie « Plumes » et ensuite le tissu rouge.
- 39 - Paul *Il montre la feuille*  
Non !  
*Il montre la fin du mot comme pour lui indiquer qu'il manque un point*  
Et non! Il met pas le tissu rouge / Ah! si...
- 40 - Emilie *Ah ! point, point, point...*  
*Elle va pour l'écrire.*
- 41 - Paul *Non ! Non...*  
*Emilie donne la feuille et le stylo à Victor.*
- 42 - Emilie *A toi ! « tissu rouge » !*
- 43 - Paul *Il attrape Emilie par l'épaule pour lui expliquer.*  
Le tissu rouge pour mettre la crête et le...  
*La crête est mimée sur la tête d'Emilie!*
- 44 - Emilie *(A Victor) Plus le tissu rouge...*
- 45 - Paul « Le » ...

- 46 - Victor Attends...  
*Il commence à relire*
- 47 - Emilie *Elle regarde la maîtresse.*  
Comment ça s'appelle ce qu'ils ont là ?  
*Elle mime le cou de la poule.*
- 48 - Paul Le < bache > ...  
*Il regarde la feuille puis la reprend :*  
Attends... «et » ... Attends, je vais l'écrire.
- 49 - Paul «Le tissu »
- 50 - Emilie «Et le tissu rouge»
- 51 - Victor «Et [ 1 ] »  
*Il commence à écrire*  
**Il fai une forme de poule en goudron et les plumes et le tissu rouge**
- 52 - Emilie «Tissu rouge»
- 53 - Emilie *Elle regarde la maîtresse*  
Point
- 54 - Paul Et non !  
*Il montre le modèle en reprenant la feuille*  
Il faut ... il faut...
- 55 - Emilie *Elle regarde la maîtresse*  
Il faut un point...
- 56 - Paul Le tissu rouge pour faire la crête et ...  
*Il mime le cou de la poule*
- 57 - Emilie «Crête »
- 58 - Paul « Le ba ... » (*il cherche peut-être à écrire le mot jabot*)
- 59 - Emilie « Bé ... »
- 60 - Paul Le « béjal »... Alors...  
*Il veut commencer à écrire*
- 61 - Victor Tu fais la crête.