

Session 2010

FRA-10-PG2

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES

Mardi 27 avril 2010 - 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 11 pages, numérotées de 1/11 à 11/11. 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 ne 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 à 4. Vous vous attacherez à analyser les enjeux de la lecture de récits écrits et illustrés, à l'école maternelle.

Grammaire (4 points)

- 1- Vous relèverez tous les adjectifs qualificatifs du segment 1 au segment 16 compris dans le document B. (1 point)
- 2- Vous les classerez selon leur fonction syntaxique. (1 point)
- 3- Vous commenterez :
 - l'emploi de « fort » (segments 21 et 22) ;
 - l'emploi de « paresseux » (segment 24) ;
 - la valeur de « précieuses » (segment 1) ;
 - la valeur de « Bleu » (segment 2). (2 points)

Question complémentaire (8 points)

- 1- En vous appuyant éventuellement sur les textes du dossier de synthèse, vous caractériserez l'activité proposée dans le document B (Rappel du récit *Chien Bleu* par Thomas, moyenne section) en analysant les objectifs, la démarche et le rôle du maître. (3 points)
- 2- Vous analyserez les interruptions de Thomas (marquées par les points de suspension) dans son rappel de récit aux segments 1, 2, 3, 10, 13, 14, 16, 20, 21, 24 et 25. (3 points).
- 3- Vous indiquerez les éléments du récit initial qui ont principalement retenu l'attention de cet élève de moyenne section et que sa restitution valorise. (2 points)

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

Texte n°1 : Ministère de l'éducation nationale, *Programmes d'enseignement de l'école primaire - Programme de l'école maternelle, petite section, moyenne section, grande section*, Découvrir l'écrit, BOEN hors série N°3, 19 juin 2008, p. 13.

Texte n°2 : MARCOIN Francis, « Topographie et topologie du texte littéraire » in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Les actes de la DESCO, CRDP académie de Versailles, 28-31 octobre 2002. Site Eduscol: http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_marcoin.htm

Texte n°3 : BOISSEAU, Philippe, Extrait de la présentation de la Collection des Oralbuds Maternelle, in *Le Petit Chaperon Rouge*, conte adapté pour les trois sections de maternelle, Retz, 2007.

Texte n°4 : BOIRON, Véronique, Extrait de « Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle », in N° 15/ 2006/ *La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, p. 13-14.

Les documents proviennent de :

Document A : Texte original de l'album de NADJA, *Chien Bleu*, L'Ecole des loisirs, 1989.

Document B : Rappel du récit *Chien Bleu* par Thomas, in *Pratiques de l'écrit en maternelle*, sous la direction de Dominique de PESLOUAN, ESF Editeur, 2001, pp. 36-37.

Texte n°1 : Ministère de l'éducation nationale, Programmes d'enseignement de l'école primaire - Programme de l'école maternelle, petite section, moyenne section, grande section, Découvrir l'écrit, BOEN hors série N°3, 19 juin 2008, p. 13.

DÉCOUVRIR L'ÉCRIT

L'école maternelle introduit progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux. Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.

1 -Se familiariser avec l'écrit

Découvrir les supports de l'écrit

Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école (affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes,...). Ils apprennent à les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions. Ils observent et manipulent des livres, commencent à se repérer dans une page, sur une couverture.

Découvrir la langue écrite

Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations. Après les lectures, les enfants reformulent ce qu'ils ont compris, interrogent sur ce qui reste obscur. Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de textes.

Contribuer à l'écriture de textes

Les enfants sont mis en situation de contribuer à l'écriture de textes, les activités fournissant des occasions naturelles de laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris. Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.

A la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de :

- identifier les principales fonctions de l'écrit ;
- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte ;
- connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes ;
- produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.

Texte n°2 : MARCOIN Francis, « Topographie et topologie du texte littéraire » in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Les actes de la DESCO, CRDP académie de Versailles, 28-31 octobre 2002.

Site Eduscol: http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_marcoin.htm, 2004.

(...)

En tout état de cause, les contes entendus par les enfants les ont initiés à un discours particulier puisque les élèves du cours préparatoire, placés en situation de contage, vont utiliser le passé simple, du moins à la troisième personne, avec beaucoup d'erreurs de conjugaison, mais en opposant de façon pertinente imparfait et passé simple. Ils ont repéré l'entame coutumière du conte : « Il était une fois », ou sa chute : « Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants », formes rituelles qui marquent l'entrée ou la sortie d'un autre espace. Cet aspect rituel renvoie aux formes traditionnelles de la littérature, encore très présentes dans certaines sociétés : « Dans certaines cultures, une langue, des récitants, des moments de l'année et des lieux spécifiques sont affectés à l'exercice de la *littérature*, et la forme même des œuvres qu'elle produit est soumise la plupart du temps à de nombreuses contraintes destinées à rendre plus visible cette ritualisation (c'est l'objet, en général, des diverses *rhétoriques* que de codifier et de hiérarchiser ces contraintes) ». Dans cette perspective, les élèves identifieront avec une égale facilité un poème présenté de manière classique, et l'on perçoit que cet apprentissage intuitif, d'ordre linguistique et cognitif, est aussi culturel. Car si rien dans la vie de tous les jours n'est plus fréquent que le récit, et si le récit n'est pas le propre de la littérature, il n'en va pas de même pour le récit au passé simple, que l'on retrouve du reste en histoire, celle-ci se constituant à l'origine sur un mode littéraire. Ces élèves de cours préparatoire ne savent évidemment pas ce qu'est le passé simple, et encore moins le conjuguer. Certains même ne le sauront jamais de toute leur vie, mais ils peuvent au moins pressentir qu'existe un autre espace de langage, un autre rapport à la langue, partiellement détaché du contexte ordinaire, voire même de l'expérience personnelle, et c'est là en l'espèce la première tâche de l'École.

Émotion, parce que cet espace littéraire est lié à quelque chose d'inconnu, à un ailleurs qui peut quelquefois présenter un caractère intimidant, comme tout seuil que l'on franchit pour la première fois. En définitive, si l'on est incapable de répondre à la question : « Qu'est-ce que la littérature ? », il n'en reste pas moins qu'il existe une distinction entre le littéraire et le non-littéraire, distinction antérieure à mon expérience, distinction imposée en quelque sorte, même si elle est contestable et sans cesse fluctuante. Cette distinction est signifiée par les livres eux-mêmes, par leur présentation, par la collection dans laquelle ils s'insèrent, et les études littéraires accordent une place grandissante à l'histoire de la librairie. Il résulte de tout cela que l'espace littéraire et plus largement l'espace culturel sont traversés par une sorte d'inégalité ou du moins d'asymétrie puisque le livre et la bibliothèque me précèdent toujours, et cela d'autant plus que je suis jeune ou novice.

L'entrée dans la culture fait découvrir qu'il y a des récits, des contes, des romans, des poèmes dont certains se transmettent quelquefois depuis longtemps. Par là, dans notre société qui se sent en perte de sens, on s'explique le « retour » de la chose littéraire et même le rappel des humanités. Tout peuple, toute société se construit aussi, quelquefois pour le pire si l'on pense à certaines épopées nationalistes, par des histoires, par des fables ; tout groupe humain a besoin de s'imaginer et de construire un territoire qui est en même temps une fiction, un territoire construit par exemple autour du *Roman de Renart*, des fables de La Fontaine, de la forêt du petit chaperon rouge, de la mare au diable ou de la rue Broca, où vivent les personnages de Pierre Gripari. On peut parler si l'on veut de la transmission d'un patrimoine, mais il s'agit bien plutôt de la construction d'un « lieu commun », c'est-à-dire d'un lieu où l'on peut se rencontrer parce que des notions morales sont liées aux mêmes références fictionnelles, mobilisées de manière réflexive et non réflexive.

Ce lieu commun est saturé de valeurs en raison même de cette chaîne transmissive et du flux continu de commentaires qui l'ont accompagnée, avec des variations de sens et de jugements.

Texte n°3 : Extrait de la présentation de la Collection des Oralbums Maternelle, dirigée par Philippe Boisseau in *Le Petit Chaperon Rouge*, conte adapté pour les trois sections de maternelle, Retz, 2007

Présentation

Les « Oralbums » sont des « albums pour apprendre à parler¹ ». Contrairement aux oralisations classiques d'albums qui visent à habituer les enfants aux structures de l'écrit et donc à préparer de futurs lecteurs, les *Oralbooks* proposent des « textes de l'oral », tels que les conteurs de l'oral en produisent. À chaque âge (ou niveau) correspond un texte adapté : 3 ans (PS), 4 ans (MS), 5 ans (GS). L'objectif est d'améliorer les compétences de production orale des enfants, ce que l'on ne peut atteindre en oralisant des textes de l'écrit.

Caractéristiques des *Oralbooks*

De véritables albums de langue orale

Un *Oralbum* met en œuvre les structures de l'oral. Si, dans un album caractéristique de l'écrit, on trouve par exemple la phrase :

Sa maman lui dit de ne pas traîner parce qu'un loup rôde dans la forêt

dans un *Oralbum*, on trouvera la forme caractéristique de l'oral :

Sa maman, elle lui dit de (ne) pas traîner, parce qu'y a un loup qui rôde dans la forêt.

Pour les distinguer clairement des textes de l'écrit, on a placé les textes de l'oral dans des bulles qui, au début du livre (ci-après), s'amorcent dans la bouche d'un conteur. Une fois cette première image présentée aux enfants, ceux-ci comprendront parfaitement qu'il s'agit d'une histoire qu'on leur raconte en parlant, et non d'un texte à lire comme dans les albums de littérature de jeunesse.

Remarque : Bien que fondés sur les structures de l'oral, les textes se plient à certaines obligations de l'écrit. Ainsi les I des il(s) et des elle(s) sont notés comme à l'écrit, alors que l'on se contente souvent de dire i(z) ou è(z). Les négations sont indiquées entre parenthèses (ne), ce qui laisse chacun libre de les dire ou non. Cependant, sur le CD, elles sont à peu près toutes dites. En revanche, les y'a de l'oral ont été préférés aux il y a.

Des albums adaptés pour chacun des niveaux de maternelle

Les *Oralbooks* proposent aux enfants de chaque âge un texte ajusté à leurs capacités du moment, dont ils peuvent aisément s'emparer parce qu'il est à leur portée. Pour chaque histoire, sont donc proposées trois versions correspondant à chacune des trois sections. Il convient cependant de s'adapter au niveau réel des enfants. Ainsi, telle section de grands, peu entraînée en début d'année, sera plus à l'aise avec la présentation destinée à la moyenne section ; en revanche, pour un groupe de 4 ans plus avancés, on choisira de préférence le texte prévu pour les 5 ans.

Des albums qui favorisent la construction de la syntaxe et l'enrichissement du vocabulaire

Les *Oralbooks* sont des leviers de premier ordre pour l'acquisition de l'oral dans sa spécificité. Ils visent notamment à aider les enfants à diversifier les pronoms qu'ils utilisent, à se construire un système temporel de plus en plus élaboré et les incitent en permanence, avec beaucoup de ténacité, à complexifier leur syntaxe. La collection des *Oralbooks* est ainsi conçue pour assurer un accompagnement efficace de la construction, par les enfants de 3 à 5 ans, de notre syntaxe orale française, selon la **progression syntaxique** élaborée dans *Enseigner la langue orale en maternelle*.

De même, les *Oralbooks* développent une **diversification progressive du vocabulaire** des enfants. Lorsque la collection sera achevée, elle assurera une couverture complète du vocabulaire visé pour chaque niveau : 750 mots à 3 ans, 1 750 mots à 4 ans, 2 750 mots à 5 ans. Les multiples répétitions que permettent les *Oralbooks* [...] rendent possible cette appropriation par l'enfant d'un grand nombre de mots nouveaux. Le vocabulaire est ainsi acquis par les enfants à travers les structures syntaxiques de l'oral, donc beaucoup plus naturellement que s'il était découvert dans celles de l'écrit dont l'appréhension ressemble alors pour certains à celle d'une langue étrangère. Sur cette base, ils auront de bien meilleures chances de réussir leur entrée dans l'écrit.

¹Boisseau P. *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz et CRDP de Versailles, 2005, p 140-172.



petits

Elle lui dit de faire attention
parce que y'a un loup
dans la forêt.

moyens

Mais il faut traverser la forêt pour aller chez la grand-mère.
La maman du Petit Chaperon Rouge, elle lui dit de (ne) pas traîner
sur le chemin parce que y'a un loup dans la forêt.

grands

Mais il faudra faire attention parce que y'a un loup qui rôde dans la forêt.
Elle est toute fière de partir comme une grande.
Elle embrasse sa maman et elle s'éloigne en tenant bien l'anse de son panier
sur son bras.
Y'a un torchon à carreaux pour protéger la galette.

TEXTE n°4 : BOIRON, Véronique, « Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle », in n° 15/ 2006/ *La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques*, PUM, Toulouse, p. 13-14.

Interpréter

Une conception centrée sur le résultat

À l'école, la question de l'interprétation se trouve souvent limitée par des travaux et des pratiques antérieurs concernant certaines formes de compréhension des textes. L'école privilégie trois tâches qui traitent une compréhension de surface et qui s'appuient sur des travaux sur la capacité à construire un récit de restitution (notamment Fayol, 1985).

Les tâches assignées aux élèves sont principalement :

- mettre en ordre des images séquentielles ;
- répondre aux questions du maître qui précèdent ou accompagnent ou encore suivent la lecture de l'album ou du texte ;
- restituer un récit.

D'une part, ces tâches formelles n'impliquent pas **une activité**¹ intellectuelle qui assure une transformation, un déplacement par rapport à une première réception du texte. Elles se contentent d'évaluer le résultat d'un processus sans prendre en compte ni accompagner ce processus.

D'autre part, les questions que l'école pose sur les textes concernent le plus souvent un contenu explicite, généralement de type informatif. Ce type de questions incite rarement à aller au-delà des mots ou à adopter une véritable position de lecteur interprète pour construire des inférences et organiser un point de vue pondéré.

Une conception centrée sur ce que le lecteur pense

Du point de vue que nous adoptons (avec d'autres), la capacité interprétative est le résultat d'un processus : l'appropriation du récit n'est pas pensée comme une finalité en soi mais comme un moyen de développer des conduites réflexives qui aident les enfants à se construire une capacité d'interprète. Si l'on admet que comprendre un texte c'est saisir ce qu'il signifie au-delà de la matérialité des mots, construire une interprétation ce serait être capable de recenser différentes explications ou causes possibles pour un élément du texte.

Nous pensons que c'est dans le dialogue dont le récit écrit et illustré peut être l'enjeu, qu'on peut voir se dessiner la manière dont **la saisie progressive du sens se construit** grâce à l'étayage du maître, aux échanges langagiers avec l'adulte et entre pairs. On peut parler de co-activité dans la mesure où l'activité langagière des élèves modifie celle de l'adulte : par exemple, la réponse d'un enfant opère un déplacement de la question du maître et, ce faisant, la transforme. En considérant que la genèse de l'activité interprétative s'organise à partir d'une compréhension qui se dialogue, nous nous appuyons sur les recherches en acquisition et développement du langage (notamment Bruner, 1983), sur le développement de la pensée et la question des apprentissages (Vygotski ; Bruner ; Gopnik et *alii*) qui ont tous montré le rôle des interactions verbales dans le développement de l'enfant (Stern, 1985 et 1998 ; François 1993 et 1994).

¹ Pour nous, « activité » renvoie à mise en œuvre d'une activité intellectuelle qui mobilise le langage.

Document A : Texte original de l'album de NADJA, *Chien Bleu*, L'École des loisirs, 1989.

Assise au soleil devant sa maison, Charlotte jouait tranquillement avec sa poupée, quand elle vit un grand chien s'approcher d'elle. Un chien étrange, au pelage bleu, aux yeux verts brillant comme des pierres précieuses.

«Pauvre chien bleu », dit-elle en le caressant, «tu as l'air abandonné».

Elle partagea avec lui son pain au chocolat.

Le soir même, dans sa petite chambre, Charlotte entendit un grattement à la fenêtre. Le chien bleu était là. Elle sauta dans le jardin pour le rejoindre. Chien Bleu revint tous les soirs. Charlotte bavardait avec lui en le caressant tendrement. Au bout d'un petit moment, il frottait son nez contre sa joue pour lui dire au revoir et se sauvait. Charlotte s'endormait en pensant à lui.

Mais un soir, pendant le bain, sa maman lui dit : «Je ne veux pas que tu joues avec ce chien. On ne sait pas d'où il vient, il est peut-être méchant, ou malade. De toute façon, je ne veux pas de chien à la maison.»

« Mais, Maman, il n'est pas malade, ni méchant ! protesta Charlotte. «Je reste juste un tout petit peu avec lui et après je me couche. Je l'aime tellement, on ne peut pas le garder ?»

«Pas question», répondit la maman. «J'ai dit non, c'est non.»

Quand Chien Bleu vint à la fenêtre selon son habitude, Charlotte était si triste qu'elle pouvait à peine parler. «Je n'ai plus le droit de te voir», dit-elle d'une voix entrecoupée de sanglots, «Maman ne veut pas.» Chien Bleu la regarda longuement, puis il fit demi-tour et disparut dans la nuit.

La maman de Charlotte, voyant sa petite fille si triste, voulut la distraire de son chagrin. Par une belle journée, elle l'emmena en pique-nique dans les bois. Après le déjeuner, elle lui tendit un petit panier et lui dit :

«Regarde bien le long des chemins et sous les buissons. Je suis sûre que tu trouveras des fraises des bois. Mais ne t'éloigne pas.»

Charlotte s'enfonça dans le bois. Comme elle trouvait de plus en plus de fraises, sans s'en rendre compte, elle s'éloigna de plus en plus de l'endroit où ses parents pique-niquaient.

Quand le panier fut plein, elle voulut retourner sur ses pas. Mais elle se trompa de chemin et alla dans le mauvais sens. Elle appela de toutes ses forces, personne ne répondit. Charlotte se rendit compte qu'elle s'était perdue.

Elle entendit de drôles de craquements tout près d'elle. Elle se mit à courir, mais les bruits se rapprochèrent. Il faisait sombre, elle ne voyait pas les pierres sur le chemin et buta contre l'une d'elles. Elle tomba de tout son long. Terrifiée, elle vit une immense silhouette se précipiter sur elle. Lorsque l'animal fut tout près, Charlotte poussa un cri de surprise : c'était Chien Bleu, qui l'avait suivie à la trace et retrouvée dans la forêt ! Elle l'enlaça de toutes ses forces.

« Tu vas me ramener à la maison ? » demanda-t-elle.

« Il faut s'abriter pour la nuit », répondit Chien Bleu.

« Il ne faut pas réveiller l'Esprit des bois. Demain, nous rentrerons. »

Il trouva une caverne dans les rochers, ramassa des brindilles. Lorsqu'il souffla dessus, les flammes s'élevèrent, réchauffant la petite fille.

« Dors, maintenant », lui dit-il. « Je veille sur toi ».

Mais, au cœur de la forêt profonde, une odeur inconnue réveilla l'Esprit des bois. « Qui est entré dans ma forêt sans ma permission ? » gronda-t-il.

Transformé en panthère noire, il se glissa silencieusement à travers les herbes. A la lueur du feu, il aperçut Chien Bleu et la petite fille endormie à ses côtés.

« J'en ferais bien mon dîner », se dit-il en avançant dans la lumière.

Les babines retroussées, Chien Bleu se leva en grondant sourdement.

« Misérable chien », s'écria la panthère furieuse. « Tu crois que tu m'empêcheras de me saisir de mon bien ? Tout ce qui est dans cette forêt m'appartient ! »

Chien Bleu bondit, tous crocs dehors, griffes en avant.

Toute la nuit, ils luttèrent, essayant de se déchirer de leurs énormes crocs, monstres écumants de fureur. La panthère était terriblement forte, Chien Bleu se battait vaillamment, mais ses forces faiblissaient.

Au petit matin, pourtant, Chien Bleu sentit la panthère reculer sous ses coups, éviter la bataille. Elle semblait terrifiée. Sa voix tremblante supplia : « Tu as gagné, laisse-moi partir... »

C'était le jour qui faisait peur à la panthère. Si le soleil se montrait, elle disparaîtrait en fumée, car l'Esprit des bois n'a le droit d'apparaître que la nuit. Chien Bleu la laissa s'enfuir, il n'avait plus rien à craindre à présent.

Lorsque Charlotte se réveilla, Chien Bleu dormait, épuisé. « Debout, gros paresseux », lui dit-elle joyeusement, « il faut rentrer ! »

« Monte sur mon dos », dit Chien Bleu en s'étirant et en bâillant, « nous irons plus vite. »

Chien Bleu galopa à travers champs ; il allait si vite que Charlotte avait l'impression de voler.

Arrivés à la maison, ils entendirent pleurer les parents de Charlotte, désespérés d'avoir perdu leur petite fille chérie. Ils l'avaient cherchée tout le jour, toute la nuit, sans pouvoir la trouver.

« Je suis là ! » cria Charlotte en ouvrant la porte. « Chien Bleu m'a sauvée ! »

Plus tard, la maman de Charlotte s'écria, en tenant bien fort sa petite fille dans ses bras : « Dire que je ne voulais pas que tu gardes ce chien ! »

« Comment va-t-on l'appeler ? » demanda le papa.

« Il s'appelle Chien Bleu ! » dit Charlotte.

Quand elle alla se coucher, Charlotte demanda à Chien Bleu :

« Veux-tu rester avec moi pour toujours ? »

Chien Bleu s'étendit auprès du lit et posa sa tête près de la tête de la petite fille.

« Dors, petite fille », murmura-t-il, « je resterai toujours auprès de toi . »

Document B : Rappel du récit *Chien Bleu* par Thomas (Moyenne section), in *Pratiques de l'écrit en maternelle*, sous la direction de Dominique de PESLOUAN, ESF Editeur, 2001, p. 36-37.

Le monologue de Thomas a été découpé en segments numérotés de 1 à 31 pour faciliter son analyse. Les interruptions de récit sont marquées par des points de suspension.

1. « Charlotte jouait tranquillement avec sa poupée et qu'elle voit un gros chien bleu aux poils bleus avec des yeux verts et... verts comme des pierres précieuses.
2. Un jour, à la... elle...elle...elle raconte... elle entend un grattement à la fenêtre, c'était Chien Bleu
3. Après eh bien y avait la y a... eh ben...
4. Non on peut pas garder le chien. Je te préviens je ne veux pas le chien à la maison. On sait pas d'où il vient il est peut-être méchant malade
5. Mais maman il était pas méchant ni malade je vais juste jouer un petit peu avec lui et je me couche
6. Non quand je dis non c'est non...ah non
7. Elle veut pas de chien je peux plus te voir parce que maman elle veut plus que...que je te voie.
8. Et un jour elle voulait la distraire de son chagrin... eh ben...eh ben...ses parents l'amenaient pique-niquer dans la forêt.
9. Tu vas ramasser des fraises et des bois et je suis sûre que tu vas en trouver.
10. Elle s'éloigna. Comme elle trouvait moins de fraises et moins de bois elle ramassait et tout d'un coup...
- [11. Attends, j'ai fait sauter une page.]
12. Tout d'un coup, elle s'est rendu compte qu'elle était perdue.
- [13. Regarde où elle est.]
14. Mais... mais les bruits se rapprochaient d'elle. C'était Chien Bleu qui l'avait poursuivie à la trace.
15. Fais chauffer le feu moi je vais te ramener chez toi. S'il y a quelqu'un moi je le prends et je le déchire en morceaux.
16. Mais l'esprit... l'esprit des bois « sentia » une odeur et se transforme en panthère noire.
17. Il aperçut Chien Bleu et Petite Fille.
18. J'en ferais bien mon dîner. Les griffes en avant les crocs sortis la panthère.
19. Tu crois que tu vas prendre mon bien... cette petite fille est à moi et la... tout m'appartient tu crois que tu vas prendre mon bien tout m'appartient ici, les crocs en avant les griffes en avant.
20. Ils se battent toute la nuit... mais la panthère...
- [21. Regarde la panthère comme elle a mis ses yeux... elle est trop fort hein ?]
22. Mais la panthère était trop fort.
23. Tas gagné la bataille laisse-moi partir si le jour se montrait elle disparaîtrait en fumée.
24. Debout gros paresseux et après ils rentrent à la maison. Il galope aussi vite qu'il... pour... qu'elle avait l'impression de voler. Ils ont entendu les parents pleurer. Charlotte dit
25. Je suis là Chien Bleu m'a sauvée. Il s'appelle Chien...
26. Comment va-t-on l'appeler ? dit papa
27. Il s'appelle Chien Bleu.
28. Et l'histoire est finie.
29. Tu peux rester avec moi de toute ma vie ?
30. Oui.
31. Fini. »