

Session 2010

FRA-10-PG1

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 9 pages, numérotées de 1/9 à 9/9. 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, en vous attachant à préciser les enjeux et les modalités d'un enseignement efficace de la lecture littéraire à l'école.

Grammaire (4 points)

- 1- Vous transposerez le passage ci-dessous extrait du document A au passé et au style indirect (1,5 point).
- 2- Vous analyserez les transformations effectuées. (2,5 points)

Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.
- Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :
- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

Question complémentaire (8 points)

1. À partir de l'analyse des documents A (texte de Bernard Friot) et B (transcription d'échanges dans une classe de CE1), vous préciserez les compétences que les élèves doivent mettre en œuvre dans cette séance de lecture. (3 pts)
2. À partir de l'analyse des documents A et B, vous dégagerez et commenterez le dispositif pédagogique élaboré par l'enseignant pour faire étudier aux élèves le texte de Bernard Friot. (3 points)
3. À partir du document B, vous analyserez et commenterez les interventions de l'enseignant (qui peuvent être repérées par les numéros). (2 points)

N.B. : les textes 1 à 4 peuvent servir de point d'appui.

Les textes de la synthèse sont extraits des ouvrages suivants :

Texte 1 :

GION Marie-Luce (dir.), « Des lectures polyphoniques », in *Les chemins de la lecture au cycle 3*, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2003.

Texte 2 :

LEON Renée, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Hachette, 2004.

Texte 3 :

TAUVERON Catherine, « La lecture comme jeu, à l'école aussi » in *Actes de l'université d'automne – La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Direction générale de l'Enseignement scolaire, 2004.

Texte 4 :

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

Les documents pour la question de grammaire et la question complémentaire proviennent de :

Document A :

FRIOT Bernard, « Loup Garou » in *Nouvelles histoires pressées*, Milan, 2004.

Document B :

Transcription d'échanges conduits dans une classe de CE1 sur la compréhension du texte de B. FRIOT, « Loup Garou » (Source : www.crdp.ac-grenoble.fr/lireetecrire/)

Texte 1 : GION Marie-Luce (dir.), « Des lectures polyphoniques », in *Les chemins de la lecture au cycle 3*, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2003.

Si l'œuvre littéraire se définit par sa polysémie, par le fait qu'elle requiert la coopération interprétative du lecteur, par sa résonance avec d'autres œuvres, on peut déjà écarter les artefacts proposés au lecteur débutant, les adaptations qui aplanissent toute éventuelle difficulté, les textes transparents qui se réduisent à une histoire simpliste. Non qu'il faille à tout prix se limiter aux œuvres problématiques ; il est nécessaire de prendre en compte – et notamment dans le choix des livres mis à la disposition des élèves dans le cadre d'une lecture autonome – l'hétérogénéité des élèves dans leurs compétences lectorales et leurs références culturelles pour proposer des œuvres accessibles qui peuvent se prêter à différents niveaux de lecture. Mais, par ailleurs, certains textes qui présentent une apparente simplicité (*Le Chat botté* ou *Mon Je-me-parle*, par exemple) peuvent être interrogés de plusieurs façons et se prêter à la fois à une lecture référentielle et une lecture symbolique. Le littéraire, rappelons-le à la suite de Michel Picard, réside moins dans le texte que dans les multiples lectures qu'il autorise.

En ce qui concerne les livres de référence à partir desquels s'élaborent les projets et qui donneront lieu à un questionnement plus spécifique, ils appartiennent aussi bien au domaine classique (*Pinocchio*, *Les Fables* de La Fontaine, *Le Chat botté*) qu'au domaine de la littérature de jeunesse (les œuvres de Morpugo, de Place, etc.). Nous avons privilégié, à la suite de Catherine Tauveron, les ouvrages qui nécessitent une « mise en tension » du lecteur : les textes résistants, ceux qui présentent des obstacles à la compréhension et ceux que l'on peut qualifier de « proliférants », c'est-à-dire ouverts à différentes interprétations possibles. Le choix des livres de référence est aussi légitimé par l'adéquation entre le livre et le type de questionnement que l'on veut faire surgir chez les élèves. [...]

Encourager les élèves dans leur cheminement interprétatif suppose la redéfinition des places respectives de l'enseignant et des élèves, l'instauration de gestes professionnels spécifiques. Aussi, de nombreuses activités proposées visent-elles à placer les élèves en situation de recherche. S'il est possible et souhaitable de susciter les réactions spontanées sur un texte (par des questions ouvertes, à la cantonade), il est encore plus indispensable de trouver des situations qui les amènent à s'interroger sur des lieux ou des aspects problématiques du texte. Diverses situations sont proposées dans les projets : hypothèses à partir du paratexte, dévoilement progressif du texte, puzzle, appariement, élaboration de tableaux, écrits de travail, etc. A cet égard, le travail coopératif est très bénéfique. Le travail en binômes, ou en petits groupes à partir d'un problème textuel identifié, est plus susceptible de favoriser l'expression individuelle que la pédagogie frontale. Par ailleurs, n'oublions pas que pour présenter son opinion à la classe, l'élève a besoin d'un temps de réflexion, réflexion qui, si elle est menée avec des pairs en petits groupes, se fait dans l'interaction, et permet, grâce à la verbalisation, de prendre de la distance par rapport au texte. Dans les échanges en petits groupes, l'hétérogénéité des points de vue amène en effet une négociation entre pairs qui transforme progressivement les représentations initiales.

Lors des mises en commun et débats collectifs, l'enseignant se situe plus en médiateur qu'en dispensateur de savoir. Il accueille la parole des élèves sans la disqualifier mais la soumet à la discussion de tous et à l'épreuve du texte. Plusieurs interprétations sont souvent possibles mais il en est d'impossibles. C'est la confrontation argumentée entre les opinions qui s'expriment qui permettra d'éviter la prolifération anarchique d'interprétations (qui représente sans doute un détour incontournable dans un premier temps mais ne saurait être un point d'arrivée). L'enseignant accompagne, accueille l'hétérogénéité interprétative des élèves mais encourage aussi les confrontations que cette hétérogénéité doit susciter, suggère des mises en relation et des retours au texte susceptibles de modifier certaines interprétations.

Texte 2 : LEON Renée, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Hachette, 2004.

Certaines exploitations de textes sont illégitimes, elles les dénaturent et les instrumentalisent. D'autres, au contraire, sont légitimes et nécessaires. L'école, en effet, ne peut pas laisser les enfants dans une approche purement naïve et « naturelle » de ces textes. Son rôle est non seulement de proposer des lectures, mais aussi de donner les clés qui en ménagent l'accès sans les écraser.

Dans cette perspective, est légitime, dès le cycle 1, toute exploitation qui :

- ne dénature pas son support, mais qui le respecte comme message humain, vecteur de communication, et œuvre de création ;
- prend en compte la complexité du texte ;
- prend en compte la singularité de chaque texte, sa spécificité et qui, par conséquent, choisit son angle d'attaque ;
- repose sur l'échange et la socialisation : le modèle de la maternelle et du CP, où la construction du sens ne peut se faire que par la mise en commun orale et la confrontation des points de vue, est valable également dans les classes où les élèves savent lire en autonomie. Un enfant de huit ou dix ans ne peut pas comprendre réellement un texte littéraire intéressant, donc complexe, tout seul dans son coin, avec un questionnaire à remplir par écrit : l'échange est nécessaire ;
- repose sur le guidage plutôt que sur l'évaluation pour aider les élèves à entrer dans le texte, les mener vers ce qu'ils ne voient pas spontanément, les faire passer de l'intuition à l'explicitation. Les enfants ont tendance à accrocher le détail, l'anecdote. L'enseignant est là pour les emmener plus loin, vers le double fond de l'implicite, et créer ainsi une posture intellectuelle transposable sur d'autres textes ou d'autres supports. Cela relativise énormément l'intérêt des questionnaires fermés, dits de compréhension, notamment ;
- casse la logique du vrai/faux pour mener les élèves vers le questionnement ouvert de l'interprétation ;
- s'oriente plus vers le sens que vers la forme ;
- ne s'appesantit pas, ne ressasse pas, va à l'essentiel en faisant le deuil de l'exhaustivité ;
- ménage des entrées plurielles ;
- respecte les spécificités de l'école, sans anticiper trop rapidement sur les exigences du collège.

Des compétences concrètes

Du point de vue du lecteur, la fréquentation de la littérature à l'école doit déboucher sur un ensemble de compétences concrètes qui indiquent le cap à tenir. Ainsi, à la fin du CM2, tout enfant devrait :

- avoir pris conscience de la diversité des livres et de la nécessité de faire un choix, être capable de chercher et de choisir ;
- pouvoir identifier un texte comme une fiction appartenant à un genre défini ;
- être capable de présenter un texte long ou court à quelqu'un qui ne le connaît pas, de le reformuler (oralement ou par écrit) dans son déroulement chronologique et logique : la matérialité des événements et les rôles respectifs des personnages dans ces événements ;
- cerner l'enjeu, le message et les implications d'un texte ;
- se positionner par rapport à lui ;
- le relier à la réalité ;
- le relier à d'autres textes ;
- exprimer sur le texte un avis argumenté.

Ces compétences mettent en jeu les capacités de lecture proprement dites, bien sûr, mais aussi des comportements (autonomie, prise de parole, écoute, prise en compte des avis d'autrui, socialisation), des postures intellectuelles (prise de sens active, prise de recul, esprit critique...) et des outils linguistiques (les mots pour parler des textes). Par sa nature même, la littérature fournit un support immédiat d'apprentissages multiples : culturels, comportementaux, intellectuels, linguistiques...

Texte 3 : TAUVERON Catherine, « La lecture comme jeu, à l'école aussi » in *Actes de l'université d'automne – La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Direction générale de l'Enseignement scolaire, 2004.

Un texte lisse n'invite qu'à la glissade. L'intérêt de la partie est à la mesure des défis lancés par le texte, à la fois partenaire et terrain de jeu. Se préoccuper de la nature du terrain, c'est aborder la question du choix des supports de lecture, et des critères de ce choix. Dans la présentation des ouvrages sélectionnés dans la liste officielle, on voit bien que certains auteurs de notices ont suivi une logique de bibliothécaire (des ouvrages qui vont plaire et sur lesquels on va pouvoir « tenir une conversation »). D'autres plus nombreux ont opté pour une logique d'enseignant. Adopter une logique d'enseignant, c'est poursuivre des objectifs d'apprentissage précis : présenter aux élèves des textes qui leur lancent un défi (défi qu'ils pourront relever parce qu'ils sont une communauté de lecteurs étayée par le maître), afin de leur apprendre à apprivoiser un terrain accidenté, de leur rendre familiers les obstacles délibérés conçus par les auteurs.

Tout texte a ses zones d'ombre, le code pénal comme la notice de montage. Mais la littérature « résistante » que nous choisissons a ceci de particulier que la confusion y est délibérément orchestrée, que l'opacité, le double sens y sont la marque d'un projet. Cette littérature-là, pour reprendre Iser, génère « des conflits dont la solution viendra de l'activité du lecteur » (1). [...]

La lecture littéraire que nous souhaitons faire vivre aux élèves s'apparente à la fouille inlassable des entrailles du texte, chacun étant libre de fouiller dans la direction qui lui convient, sans algorithme imposé. Selon l'humeur et l'état du terrain, chacun peut, simultanément ou successivement, adopter le costume du pseudo-naïf qui se laisse happer par l'univers fictif le temps de sa lecture, la panoplie du chasseur parti le nez en l'air et l'œil aux aguets sur la piste du gibier, du détective qui échafaude des hypothèses et rassemble les indices qui vont apporter des preuves de leur validité, du tisserand qui croise les fils des mots du texte, les fils des livres contenus en creux dans le livre, les fils de sa vie et ceux du texte, du puisatier qui cherche l'eau sous la croûte, du maçon qui colmate les trous, de l'esthète qui s'arrête pour goûter un mot ou une image délicieuse, etc. Tout signe d'investissement du terrain chez un élève est pour nous une victoire, même si le rôle du maître est aussi d'aider chacun à déployer des investissements diversifiés. [...]

Un jeu interactif entre lecteurs : plus on est de joueurs, plus on rit

Aucun élève n'est néanmoins capable à lui seul de revêtir successivement tous les costumes, de remplir tous les blancs, de prêter attention aux données du texte et de mobiliser en même temps sa culture livresque pour jeter des ponts, poser des questions au texte, leur trouver des réponses, imaginer plusieurs hypothèses interprétatives et apporter pour chacune des preuves de validité, etc. C'est le rôle de la communauté des lecteurs que de fournir à chacun le complément qui lui manque. C'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacun cheminant dans le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice. C'est là une première raison d'ouvrir dans la classe un espace de négociation du sens, à laquelle s'ajoute immédiatement une deuxième : le plaisir de lecture n'est rien s'il n'est partagé, construire une hypothèse de lecture n'a de sens que si l'hypothèse peut être confrontée à celle des autres ou soumise à leur évaluation. C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte. Loin d'être un acte solitaire et silencieux, comme le veut la représentation classique et comme le supposaient les questionnaires traditionnels, la lecture, pour reprendre Michel Dabène, est un « cas de figure de la communication interpersonnelle et sociale »(2), un double dialogue, dialogue privé dans l'intimité de la relation texte-lecteur prolongé par le dialogue public ou forum des lecteurs autour du texte : ce que nous appelons de nos vœux, c'est une lecture à la première personne du singulier et du pluriel.

(1) ISER W., *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, Bruxelles, 1985.

(2) DABENE Michel (coord.), "Pratiques de lecture et cheminement du sens", in *Cahiers du français contemporain*, n°7, ENS Edition, 2001.

(...)

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 conte, 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. (...)

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. (...)

Il faut donc enregistrer l'extraordinaire hétérogénéité de la chose littéraire et en tirer des conséquences pour une approche plus souple qui intégrerait la chanson, la bande dessinée, des récits d'ambitions inégales, des textes classiques et des écritures nouvelles. Cette diversité va de pair avec la diversité des approches, lectures cursives et lectures lentes ou approfondies, textes intégraux et extraits ou anthologies, lecture personnelle et approche collective, lecture silencieuse et oralisation ou théâtralisation, etc. Le lecteur « lettré » est celui qui va plus facilement vers toutes sortes de formes, de même que le mélomane averti peut accepter des musiques nouvelles alors que le mouvement inverse est plus rare. Nous reprendrons le propos entendu à la radio du poète et critique Henri Meschonnic disant que l'amour de la littérature tue la littérature, c'est-à-dire qu'une idée trop haute et trop univoque de la littérature non seulement fait se détourner un grand nombre de lecteurs mais va contre l'esprit même de ce que l'on veut défendre.

Antoine entre en courant dans la classe. Il est en retard, comme d'habitude.
-Monsieur, monsieur ! crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou.
-A la télé ? demande Céline.
-Mais non, en vrai !
-Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.
-Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.
-Hou... hou... hou... loup-garou ! hurle Damien, pour rire.
Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.
-Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !
-Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire.
Toute la classe s'esclaffe bruyamment.
Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.
Antoine s'énerve :
-Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouges, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...
Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.
-Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :
-Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

Document B – Transcription d'échanges conduits dans une classe de CE1 sur la compréhension du texte de B. FRIOT, « Loup Garou » (Source : www.crdp.ac-grenoble.fr/lireetecrire/)

1 / Le maître : Vous venez de lire ce texte de Bernard Friot. Y a-t-il quelque chose que vous n'avez pas bien compris ?
Thibaut : Je comprends pas qui c'est qui regarde Antoine à la fin. C'est le maître ou le loup-garou ?
2 / Le maître (aux autres élèves) : Qu'est-ce que vous en pensez ? Vous pouvez aider Thibaut.
Yoann : C'est le maître parce qu'il y a « il regarde Antoine fixement... »
Damien : Mais non ! C'est le loup-garou qui dit ça !
3 / Le maître : Vous n'êtes pas d'accord. C'est le maître ou le loup-garou ? Est-ce que vous pouvez dire aux autres pourquoi vous pensez cela ?
Yoann : C'est le maître parce que, avant, il y a « Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine »
Damien : Oui, mais c'est le loup-garou qui a des lunettes noires et c'est lui qui regarde Antoine.
4 / Le maître : Les autres qu'est-ce que vous en pensez ? Le maître ou le loup-garou ?
Gaëtan : Moi, je pense que c'est les deux.
5 / Le maître : C'est-à-dire ?
Gaëtan : Eh ben... c'est le maître qui regarde Antoine mais c'est le loup-garou qui lui dit « Toi la prochaine fois, je ne te louperai pas ! », parce que il a déjà essayé de l'attraper.
Thibaut : Oui, c'est le loup-garou qui veut attraper Antoine. C'est lui qui dit ça.
6 / Le maître : Bon, je crois qu'on a un problème. On a du mal à comprendre qui regarde Antoine et lui dit « Toi la prochaine fois, je ne te louperai pas ! ». Comment savoir ?

Laurine : Le « il » c'est le maître parce qu'il y a « ...crie le maître d'une voix rauque. ». C'est le maître qui regarde Antoine. (Elle se lève et relie sur le transparent « il » à « maître »)

7 / Le maître : Si je comprends bien tu veux dire que ce « il » remplace le maître. Comment peut-on le vérifier ? [...]

Laurine : On n'a qu'à remplacer !

8 / Le maître : Essaye.

Laurine : (Elle lit la phrase et elle remplace « il » par « le maître »). Ça marche !

Les autres : Oui !

9 / Le maître : Donc vous êtes tous d'accord pour dire que ce « il » c'est le maître. Mais si ce « il » c'est le maître alors c'est le maître qui marmonne la dernière phrase. Que pensez-vous de ce qu'a dit Gaëtan ?

Thibaut : Il a raison parce qu'il dit « Toi, la prochaine fois », ça veut dire que c'est le loup-garou qui a essayé de l'attraper. Et Antoine il lui a échappé.

Gaëtan : Oui, c'est marqué ici. (Il se lève et entoure « Je me demande comment j'ai pu lui échapper »)

10 / Le maître (aux autres) : Qu'est-ce que vous en pensez ?

Damien : C'est peut-être le maître, le loup-garou !

Les autres (pas tous) : Ah oui !

11 / Le maître : Tu supposes que le maître c'est le loup-garou ? Quelle drôle d'idée !

Damien : Oui, il se transforme en loup-garou.

12 / Le maître : Qui pense comme Damien ? (Les doigts se lèvent sauf ceux de Yoann et Adeline)
Vous n'êtes pas d'accord ?

Yoann : Si c'était le loup-garou, Antoine, il le reconnaîtrait...

Gaëtan : Oui, mais il se cache avec ses lunettes.

Les autres : Oui...

13 / Le maître : Bon, puisque vous n'êtes pas d'accord. Vous allez chercher dans le texte la preuve de ce que vous dites.