

**Session 2009**

**FRA-09-PG3**

*Repère à reporter sur la copie*

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES**

**Mardi 28 avril 2009 - 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)**

Vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages, dans laquelle vous vous attacherez à démontrer l'importance de la fréquentation des récits, à l'école maternelle, dans la construction des apprentissages du langage.

### **GRAMMAIRE (4 points)**

En vous référant au document A :

1. Vous relèverez les éléments linguistiques qui montrent que le narrateur assiste aux événements qu'il relate. (2 points)
2. Vous justifierez, dans la ligne 4, l'usage des points de suspension dans :  
*Il s'aperçoit alors que le froma... Patatras ! Voilà le seau !* (0,5 point)
3. Vous relèverez et classerez les phrases interrogatives, à l'exception de celle de la ligne 36. (1,5 points)

### **QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)**

En vous référant aux documents A, B et C :

1. La situation proposée par l'enseignante vous semble-t-elle être une situation d'apprentissage ou d'évaluation ? Vous justifierez votre réponse. (1 point)
2. Pour les deux élèves, vous direz quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent et leurs réussites même partielles. (4 points)
3. Dans le dispositif pédagogique mis en œuvre, vous analyserez la nature des interventions de l'enseignant : interventions orales, mise à disposition d'une maquette du puits (vous préciserez en quoi cette maquette est une aide ou parasite la situation) ; vous commenterez le choix de l'album. (3 points)

## CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

---

*Les textes sont extraits des ouvrages suivants :*

**Texte 1:**

GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, p.110-111, Gaëtan Morin éditeur, 1990.

**Texte 2:**

BRIGAUDIOT Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit en maternelle*, pp. 226- 227, Hachette éducation, 2000

**Texte 3 :**

BONAFE Marie, *Les livres, c'est bon pour les bébés*, pp. 36- 40, Calmann Lévy, 1994

**Texte 4 :**

Ministère de l'éducation nationale, *Le langage à l'école maternelle*, p. 82, Scéren CNDP, 2006

*Les documents proviennent de :*

**Document A :**

CORENTIN Philippe, *Plouf ! L'école des loisirs*, 1991.

**Document B :**

Production d'enfant : récit de Nabil, GS.

**Document C:**

Production d'enfant : récit d'Emir, GS.

**Texte 1: Giasson Jocelyne, *La compréhension en lecture*, pp. 110- 111, Gaëtan Morin éditeur, 1990.**

*La description et l'origine de la technique*

Le rappel de récit consiste à demander à un élève de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots. Avec les plus jeunes, le rappel se fait oralement, mais les élèves plus âgés peuvent produire un rappel écrit.

À l'origine, le rappel était dévolu à l'évaluation de la compréhension dans les recherches sur le texte. Aujourd'hui, cette technique commence à être utilisée en classe à la fois comme instrument d'évaluation et comme outil d'intervention en compréhension.

Même si cette technique porte le nom de "rappel" de texte, il faut cependant préciser que le rappel de l'information n'est qu'une partie du processus en cause dans cette activité. En effet, quand les élèves redisent une histoire, ils s'appuient, certes, sur des éléments du texte, mais ils créent jusqu'à un certain point une nouvelle histoire, car ils organisent leur rappel autour de ce qu'ils considèrent être l'information importante du texte. Le fait d'avoir à redire le texte demande aux élèves de réorganiser les éléments d'information de façon personnelle. La sélection qu'ils font de ces éléments révèle leur manière de comprendre l'histoire.

De plus, étant donné que la stratégie de rappel centre l'attention sur la restructuration du texte, elle est de nature à rendre le lecteur plus actif. Cette stratégie est également plus holistique que celle qui consiste à poser des questions spécifiques sur le texte : en effet, les questions incitent souvent le lecteur à redonner des morceaux textuels d'information, ce qui ne renseigne pas sur son habileté à se rappeler l'information d'une façon structurée.

Enfin, le rappel fournit plus d'information que le jugement d'ensemble porté sur le texte par les élèves. Si vous demandez aux élèves ce qu'ils pensent d'un texte, ils diront : "c'est intéressant", "c'est ennuyant"... , mais si vous leur demandez de raconter l'histoire, vous en saurez beaucoup plus sur ce qu'ils pensent réellement du texte.

*Les résultats de recherche*

Le rappel de texte, pourtant utilisé depuis de nombreuses années en recherche, a été relativement peu exploité en classe ; il suscite cependant de plus en plus d'intérêt depuis quelques années.

En enseignement, cette technique a d'abord été utilisée avec des enfants de maternelle à qui on racontait une histoire et qui devaient par la suite redire tout ce dont ils se souvenaient. Les résultats ont montré une amélioration de la compréhension de l'histoire par ces enfants, une amélioration de leur sensibilité à la structure du récit et une augmentation de la complexité de leur langage oral.

Récemment, les chercheurs ont commencé à explorer cette technique en l'utilisant comme stratégie de lecture avec des élèves du primaire. Les résultats obtenus jusqu'à présent montrent une augmentation du rendement en compréhension de texte. Par exemple Grambell et al. (1985) ont comparé dans des classes de quatrième année<sup>1</sup> deux groupes à qui ils ont demandé, au premier, de redire l'histoire et au second, de l'illustrer : les élèves du premier groupe se sont souvenus d'un plus grand nombre d'éléments de l'histoire et ils ont répondu à plus de questions littérales et inférentielles que les élèves du second groupe. Dans une autre recherche

---

<sup>1</sup> Désignation dans le système canadien de la classe qui scolarise les élèves d'environ 10 ans.

(Rose et al., 1984) le rappel de texte s'est avéré plus efficace que l'imagerie mentale. Enfin, dans une autre (Kapinus et al., 1987), le rappel s'est révélé aussi efficace que des questions de compréhension sur le texte.

Cette stratégie a également fait ses preuves auprès des lecteurs en difficulté. Par exemple, Kapinus et al. (1987) ont constaté une amélioration de la compréhension en lecture après seulement quatre séances de rappel. Dans cette recherche, le rappel a augmenté autant la quantité que la qualité de ce qui avait été appris du texte.

-----

**Texte 2 : Brigaudiot Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, pp. 226- 227, Hachette éducation, 2000.**

### *Le rappel de récit*

En fin de Moyenne Section, un repère est que tous les enfants peuvent s'exprimer de manière à être compris par des adultes autres que ceux de leur entourage, qu'ils produisent des énoncés oraux "comme" ceux des adultes, et qu'ils relatent l'essentiel de récits simples et courts.

On remarque que l'un des problèmes de ce niveau de la scolarité est que les enfants ont des performances si proches de celles des adultes en production orale que les maîtres ont tendance à choisir les albums en fonction de leur propre goût. Comme si la question du contenu et du texte était dorénavant réglée. Il n'en est rien, les enfants sont encore petits. Ils commencent à faire des récits de leurs expériences personnelles, parce qu'ils peuvent dorénavant se souvenir d'événements qu'ils ont vécus (à 3 ans par exemple).

Un second problème vient de la pratique des images séquentielles qui, dans les années 1960, a souligné l'intérêt de travailler, avec de jeunes enfants, l'ordre d'événements successifs. Nous pensons qu'il faudrait revoir cette pratique lorsqu'elle consiste à obtenir l'ordre canonique, sans plus. Car ces collages d'images "dans l'ordre" ne construisent pas de connaissances, ils les entérinent ou mettent en évidence leur absence. Nous vous conseillons donc d'entendre les rappels de récit avec la même prudence : ce qui compte est ce que disent les enfants, pas ce que nous dirions, nous, adultes. Parfois, alors que l'ordre n'est pas respecté, l'activité langagière est de haut niveau. Écoutons encore Victoria, en novembre de Moyenne Section, raconter *Souriceau* (Arnold Lobel, *L'école des loisirs*) : "*c'est l'histoire de souris chez sa grand-mère / l'a cassé les pieds / oh i sont belles et après i donne un bisou*". En fait, si l'on regarde l'histoire au moment où Souriceau arrive chez sa grand-mère - c'est-à-dire la fin du texte de l'album - alors tout est bon : sa grand-mère constate qu'il a changé de pieds, qu'il en a des neufs et elle l'embrasse. C'est donc la logique de l'enfant qu'il faut comprendre. Et elle est bien plus rigoureuse qu'on ne le croit car, ne l'oubliez pas, avec les mots, on peut tout dire. Et c'est ce pouvoir extraordinaire que nous voulons donner aux enfants.

Nous venons de voir quelle importance les chercheurs attachent, pour l'apprentissage et la maîtrise de l'écrit, aux premiers contacts avec les textes imprimés, à condition, bien sûr, que quelqu'un ait consacré du temps à lire à voix haute aux enfants. Soulignons également que l'expérience la plus courante montre que beaucoup d'enfants acquièrent la maîtrise de l'écrit sans avoir beaucoup fréquenté les livres. En fait, ce qui est indispensable c'est l'usage de certaines formes présentes dans le langage oral : c'est le langage propre au livre, mais qui existe aussi dans l'oral sous l'aspect du récit, qui permet l'acquisition et la maîtrise de l'écrit. Le langage du récit, comme nous allons le voir, existe donc dans l'oral sous la forme d'un véritable pré-écrit.

*Langue factuelle et langue du récit*

F. Bresson<sup>2</sup> a dégagé l'importance d'un jeu prolongé avec diverses formes contrastées de la langue orale, comme condition indispensable de l'acquisition des formes écrites de la langue. Il a établi un lien entre des difficultés dans l'acquisition de la lecture et un appauvrissement des échanges verbaux autour de l'enfant. Appauvrissement qui ne concerne pas tant le langage de la communication ou de l'information que des formes plus gratuites, principalement la langue du récit.

Ces travaux s'appuient sur l'existence de deux formes opposées dans le langage oral : la langue qui commente les actes, qui ne peut s'écrire et le récit qui, lui, peut être transcrit.

La première forme, le langage lié aux actes, ou *langue factuelle*, est la forme de base de la langue courante. Le langage n'est ponctué par aucune indication de début ni de fin. Il est fluide, peu structuré. Le sens y est produit en même temps par les mots et par la situation vécue. Par exemple, pour dire à un bébé, comme à n'importe qui d'autre, d'ailleurs, qu'il faut se mettre à table, on n'emploiera qu'une partie des mots nécessaires pour caractériser la situation. On use de phrases hachées, incomplètes, omettant éventuellement des verbes, des noms, puisqu'ils sont compris dans la situation vécue : "Vite !"... "Ça va être froid !"... "Oh ! la belle serviette !"... Il y a un va-et-vient entre ce que l'on vit et ce que l'on dit. *Le sens n'est pas entièrement compris dans l'énonciation.*

Cette forme de langue n'est nullement incorrecte à l'oral : elle ne fait qu'exprimer la proximité de la situation pour les interlocuteurs qui sont dans les conditions de s'y reporter. En revanche, elle devient incompréhensible si l'un ou l'autre des interlocuteurs ignore la situation vécue. Par exemple, si me trouvant seul dans une pièce de l'appartement, j'entends un membre de ma famille dire : "Oh là là ! l'imbécile !", que puis-je comprendre ? Les choses deviennent moins obscures si j'entends une autre précision : "Quel idiot d'avoir mis ça là !"

Cette forme de langue est largement donnée à l'enfant. Elle est bien évidemment essentielle ; car parler uniquement "comme un livre" serait tout aussi nocif que de ne jamais rien raconter. Transcrite telle quelle, hors de la réalité vécue, cette forme de langue orale perd son sens.

La langue écrite est donc bien une langue différente de la langue orale. Mais le langage de l'oral peut avoir une autre forme, celle qui permet de raconter.

Quand on parle à un petit enfant d'événements qui se sont passés dans un autre temps ou dans un ailleurs, lorsqu'on lui raconte ses origines, ou même des récits plus prosaïques, lorsqu'on

---

<sup>2</sup> F. BRESSON, in *La Dyslexie en question*, "Langage oral, langage écrit" (documents A.C.C.E.S.), A. Colin, Paris, 1970. (Note de l'auteur)

lui dit tout haut des projets, et, déjà, même pour lui, des souvenirs, tout cela s'énonce dans une syntaxe bien structurée. Il y a un début et une fin, une cohérence propre : on est dans le *langage du récit*. "Tu te rappelles, c'est quand on est allé à Saint- Germain... On avait décidé de... mais le téléphone a sonné quand on était en train de descendre. Alors voilà papa qui remonte en courant et alors, etc."

Contrairement à la précédente, cette langue orale présente les caractéristiques de l'écrit. Nous la retrouvons dès les comptines jusqu'aux histoires plus complexes, racontées ou lues aux petits. *Le sens est entièrement dans l'énonciation.*

Le récit peut être opposé point par point à la langue factuelle qui commente l'action. Il est découpé dans le temps, avec un début qui renvoie à la fin. Il comporte des séquences bien construites, dont le sens doit à chaque fois être bien articulé avec le contenu général du texte ; et ces constructions à l'intérieur du récit s'effectuent aussi bien pour les séquences qui sont utiles au sens général que pour les séquences distrayantes.

Il est essentiel de rappeler ici que plus le récit - ce langage qui sert à raconter - s'éloigne de son contexte, plus il exige, pour que l'attention soit soutenue, une construction plaisante où les digressions ne provoquent pas de lassitude, mais permettent au contraire une pause attrayante et relancent le sens. Si le texte n'a aucune qualité esthétique, si le récit est mal charpenté ou sans éclat, l'auditeur détache vite son intérêt, le lecteur abandonne son livre aussi sûrement qu'il deviendra sourd au bavardage d'un passant terne et ennuyeux. Nous reviendrons plus loin sur ces mystérieux pouvoirs liés au talent des créateurs. Les conteurs savent équilibrer le texte, le parer de passages poétiques qui articulent les séquences et scandent les répétitions avec harmonie.

Dans ces textes de qualité, dont ils tirent un grand plaisir, les enfants s'emparent et découvrent des constructions nouvelles du langage, qu'ils utilisent car elles leur ont plu. "Grand-mère, je m'enfuis dans la salle de bains" dit une petite fille de deux ans chaque soir. On s'aperçoit qu'elle fait une citation de ses lectures quand elle ajoute : "Comme Arthur!"

La littérature de jeunesse mobilise et enrichit l'imaginaire - cette capacité à produire des images mentales - de deux manières : par la forme (le récit) et par l'univers créé (la fiction). La forme du récit, sa structure, certaines formules (« il était une fois » ; « dans un pays lointain » ; « il y a bien longtemps ») touchent des enfants, avant même l'âge de l'école maternelle et mettent en mouvement des pensées, une vie intérieure.

La répétition des lectures joue une grande importance en créant une sorte de « sécurité ». Les enfants observent que l'on ne répète pas de la même façon des textes à portée documentaire et sentent le statut particulier des récits de fiction. Tout petits, ils perçoivent la différence avec le langage en situation, avec le langage qui décrit le réel. Ils savent que le texte de l'histoire est à écouter, qu'il ne constitue pas une introduction à l'action.

L'univers des histoires éclaire le réel à travers la fiction : beaucoup de textes interrogent l'histoire, la société, les problèmes de l'enfance. Les héros, souvent des enfants, ressemblent à leurs lecteurs et, comme eux, sont confrontés à des problèmes complexes (la violence, la famille, la différence, la solitude, la rivalité...) qu'ils analysent, résolvent parfois, mais qu'ils problématissent toujours.

Par des décalages, les histoires conduisent les enfants à se représenter non seulement ce que les choses sont mais ce qu'elles peuvent, pourraient, auraient pu être, et même ce qu'ils ne voudraient surtout jamais voir arriver.

Mais les héros sont aussi des personnages déroutants, amusants, originaux, pris dans des histoires farfelues.

Une œuvre de littérature enfantine doit stimuler l'imagination de l'enfant et, en ce sens, elle prolonge le jeu. Les dessins foisonnent de détails, de références avec des couleurs choisies. L'image n'y est pas un ornement destiné à « faire joli », ni une illustration redondante par rapport au texte qu'elle accompagne ; elle existe en soi comme un support du sens, provoquant une interprétation distanciée qui souvent aide à la compréhension.



**DOCUMENT A : Texte intégral de l'album *Plouf !* de Philippe Corentin, L'école des loisirs, 1991.**

*La ponctuation de l'auteur a été respectée, mais le texte, réparti dans l'album en fonction des doubles pages illustrées, a été rassemblé en un bloc.*

- 1 Voilà, c'est l'histoire d'un loup qui a très faim, mais alors très, très faim.
- 2 Un soir, au fond d'un puits, il voit un fromage. Il se penche pour l'attraper. Il se penche, il
- 3 se penche et plouf! Il tombe dans l'eau.
- 4 Il s'aperçoit alors que le froma... Patatras ! Voilà le seau ! ...Il s'aperçoit donc que le
- 5 fromage n'était que le reflet de la lune.
- 6 Il est furieux, il est trempé, il a froid, et il ne sait pas comment remonter.
- 7 Ah ! Du bruit. Là-haut quelqu'un s'approche. C'est un cochon.
- 8 « Qu'est-ce que tu fais là ? » s'étonne le cochon.
- 9 « Eh ! Je suis bien, ici. Il fait frais et tout et tout, et il y a un gros fromage.
- 10 Tu peux venir, si tu veux... »
- 11 « Oui, mais comment je descends ? »
- 12 « Tu t'accroches à la corde », dit le loup.
- 13 Hop ! Le cochon descend. Et hop ! Le loup remonte. Il va pouvoir attraper le cochon...
- 14 Non ! Le cochon, gras comme un cochon, descend trop vite. Raté!
- 15 « Ah ! Le cochon ! » dit le cochon qui s'aperçoit que le loup lui a menti.
- 16 L'énorme fromage n'était que le reflet de la lune.
- 17 Il a froid, et il est furieux. Comment remonter ? Le temps passe.
- 18 Il a de plus en plus froid et il est de plus en plus furieux.
- 19 Le loup a disparu, la lune aussi. Il fait presque jour.
- 20 Ah ! Du bruit. C'est un lapin. Une famille de lapin.
- 21 « Ah, ça ! Mais qu'est-ce que tu fais là ? » demande le père lapin.
- 22 « Eh ! Je suis bien ici. Je me baigne, je nage, je plonge... Je m'amuse beaucoup mais je
- 23 m'en vais car, comme dans tous les puits à carottes, il y fait trop chaud... »
- 24 « Un puits à quoi ? » s'exclame le lapin.
- 25 « Un puits à carottes ! » hurle le cochon.
- 26 « Comment descend-on ? »
- 27 « Pour descendre dans un puits à carottes, monsieur le lapin, on prend le seau », s'énerve
- 28 le cochon.
- 29 Hop ! Les lapins descendent. Et hop ! Le cochon remonte.
- 30 « Bon appétit ! » dit le cochon. « Et attention à l'indigestion. »
- 31 Brrr ! Les lapins ont froid. Ils claquent des dents, et pas une seule carotte évidemment.
- 32 Ils remontent, mais pas très, très haut.
- 33 Ah ! Des pas. Brrr ! C'est un loup. Le loup du début, celui qui avait très, très faim.
- 34 « Hi, hi ! Qu'est-ce que vous faites là ? » ricane le loup.
- 35 « Oh, là, là ! Tu ne peux pas savoir comme on est bien, ici... »
- 36 « Taratata ! C'est ça... c'est ça... et je parie qu'il y a un gros fromage, hein ? » rétorque le
- 37 loup, qui n'en peut plus tellement il rit.
- 38 « Non, il n'y a pas de fromage, mais il y a plein de lapins à manger », répond finement le
- 39 père lapin. « Tu n'aimes plus ça ? »
- 40 « Mais si, mais si ! » s'esclaffe le loup qui, oubliant toute prudence, saisit la corde et se
- 41 jette dans le puits.
- 42 Ça y est ! Les lapins remontent.
- 43 Le loup essaie d'en attraper un au passage mais, trop pressé, il descend trop vite.
- 44 Beaucoup plus vite qu'il ne le voudrait. RATÉ !
- 45 Plouf ! a fait le loup en tombant dans l'eau. Ouf ! font les lapins en arrivant là-haut...
- 46 ... Et boum ! fait le seau. Et ouille ! fait le loup.

## Document B : Récit de Nabil, GS.

### Codage de la retranscription : E pour enseignant.

**E** : Alors Nabil, tu vas me raconter l'histoire de Plouf.

**Nabil** : Alors au début / le loup / le loup et ben / et ben il se penche / il se penche pour regarder / et après il tombe dans le puits. /

Et après / il entend du bruit.

Et après dès qu'il est tombé il dit / « viens voir le cochon / viens voir y'a un gros fromage » / et après le cochon il dit / « mais comment je vais descendre ? /

Ben accroche-toi à la corde ». / Il s'accroche à la corde et le loup remonte et le cochon est tombé dans le puits /.

Après le cochon il entend du bruit, / « Oh » / et la famille lapin lui dit : « mais qu'est-ce que tu fais là ? / – Je suis bien je nage, je plonge, / viens voir y'a un puits à carottes ! /

Quoi ? Un puits à quoi ? – A carottes ! / Oui c'est vrai ! » /

Et après il prend la corde et le cochon il remonte //

*(Nabil attrape la maquette du puits pour montrer)*, il remonte, il remonte, il remonte, il remonte / et le lapin il tombe dans le puits et après le cochon il dit :

« Je vous ai bien eu ! Je vous ai bien eu ! » /

Et après le loup il arrive et il dit : « Ah, ah, ah ! non me dites pas qu'y'a un gros fromage !

Non y'a pas de gros fromage, y'a un puits à carottes !

– Un puits à quoi ? – A carottes ! // Est-ce que tu as envie de manger des lapins ? – Oui »

– et ben / et ben / il dit : « mais comment je fais pour descendre ?

Accroche-toi à la corde ! » // *(Nabil attrape le puits et cherche le seau pour montrer)* et le lapin il remonte, il remonte / sur la ficelle / et le loup plaf il tombe et il a le seau qui lui est tombé sur la tête.

**E** : Merci Nabil.

**Document C : Récit d'Emir, GS.**

**Codage de la retranscription : E pour enseignant .**

**E** : Tu me racontes Plouf ?

**Emir** : Le loup, il est tombé en premier.

**E** : Oui.

**Emir** : Et puis il a fait au cochon / il lui avait dit y' avait un grand fromage / et le loup il était encore remonté.

**E** : Il a dit quoi au cochon ? Qu'il y avait un ?... /

**Emir** : Un gros fromage et après le loup il commence à remonter. Et il s'est fait avoir, et le cochon il dit : « qu'est-ce que tu fais là cochon ? » / Eh y' a un gros fromage, et puis après, le loup / euh / le cochon il commence à desc... / euh / à remonter et / et / et comme le cochon il allait très très vite et ben / et ben / et ben le / le / les lapins, ils sont tombés dans le // et le lapin il dit : « oh » euh / euh / et puis après il dit, le loup : « Qu'est-ce que vous faites ici ? - Y'a un gros fromage. » / Et puis après il(s) continue(nt) à partir avec. / Et puis après il est tombé dans le puits de bois / euh / dans le puits / et puis après il a resté ici. Et puis //

**E** : Le loup ?

**Emir** : Oui

**E** : Il est resté dans le puits. / Et comment les lapins sont ressortis ?

**Emir** : Avec le puits.

**E** : Tu m'expliques ? //

*(L'enseignante montre la maquette du puits à Emir) Comment ils ont fait ?*

**Emir** : Ils ont / ils ont / ils ont / ils ont tiré comme ça et //

*(La maquette bouge un peu alors l'enseignante la remet en place) et puis après ils ont fait comme ça et ils sont arrivés.*

**E** : D'accord...

**Emir** : Et puis après le loup ils ont / il commence à descendre //

**E** : D'accord, merci Emir.