

Session 2009

FRA-09-PG4

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES

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 13 pages, numérotées de 1/13 à 13/13. 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, 3 et 4, en vous attachant à préciser les difficultés de l'enseignement de l'orthographe ainsi que des modalités de cet enseignement au cycle des approfondissements.

GRAMMAIRE (4 points)

1. Dans la production d'élève du document A, en vous limitant à la partie suivante : « *Le dragon l'entdit ... te mangait* » et sans tenir compte des erreurs de ponctuation, vous repèrerez les erreurs orthographiques ; vous préciserez leur nature et vous les corrigerez. (2 points)
2. Dans la production d'élève du document A, en vous limitant à la partie suivante : « *Le dragon l'entdit ... te mangait* », vous identifierez les modes et temps des verbes en prenant en compte les formes verbales que vous aurez corrigées précédemment le cas échéant (et non les formes erronées produites par l'élève) ; vous ferez un relevé exhaustif. (2 points)

QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

1. En vous référant au document B et principalement au document B2, vous analyserez la démarche adoptée pour la séance présentée et dégagerez précisément l'objet, la fonction et l'intérêt de chacune des parties. (4 points)
2. Pour ce même document B2, vous justifierez le choix de verbes du premier groupe pour les activités 3 et 4. (1 point)
3. Dans la production d'élève présentée dans le document C, en vous référant au document B (présentation de la séance et séance) et aux textes du dossier le cas échéant, vous analyserez les erreurs et oublis ; vous ferez des hypothèses sur les obstacles auxquels l'élève a pu se heurter. (3 points)

CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

Texte 1 :

PLANE Sylvie, *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Observatoire National de la lecture, Les journées de l'Observatoire – mars 2006, p. 103-105.

Texte 2 :

SAUTOT Jean-Pierre, *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, p. 61-62, CRDP de l'académie de Grenoble, 2002.

Texte 3 :

MANESSE Danièle, COGIS Danièle, *Orthographe : à qui la faute ?*, p. 103-105, Paris, ESF, 2007.

Texte 4 :

Ministère de l'Education Nationale, *Programmes de l'école primaire. Cycle des approfondissements*, B.O. hors série N°3 du 19 juin 2008, p. 22.

Les documents proviennent de :

Document A :

Évaluation CE2 – Septembre 1998 – Production d'élève.

Document B :

ASSUIED R., BUSELLI D., RAGOT A.M., *Parcours*, CM1, Hatier, 2004.

Document C :

Production d'élève.

Texte 1 : PLANE Sylvie, *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Observatoire National de la lecture, Les journées de l'Observatoire – mars 2006, pages 103 à 105

J'exposerai quelques principes que nous pouvons nous fixer afin de déterminer les notions clés à enseigner. Ils sont, bien sûr, discutables, et nous pourrions en débattre.

Le principe de rentabilité me semble l'un des principes essentiels : le travail effectué sur une notion doit véritablement rapporter ses fruits. Or ce principe qui apparaît comme évident lorsqu'on l'énonce, a vraiment besoin d'être signalé car ce n'est pas celui auquel on se réfère spontanément. Ainsi lorsque je demande à mes étudiants¹ de définir trois points orthographiques qu'ils souhaiteraient voir maîtriser par leurs élèves de fin du CM2, ils dressent généralement une petite liste d'exceptions ou de difficultés, avec par exemple des cas d'accord du participe passé ou de pluriels irréguliers. Pourquoi ce choix de leur part ? Parce que ces exceptions ou ces difficultés sont des points marquants. C'est sur eux que nous portons notre attention, en tant qu'adultes, attendu que nous maîtrisons les règles les plus sommaires. Or il est très rare que mes étudiants citent d'emblée des concepts relativement simples mais cruciaux. Pourtant c'est sur des points apparemment simples mais fondamentaux que nous devrions concentrer nos efforts : par exemple, c'est la maîtrise de la segmentation des mots ou de la morphologie muette qui permet de juger de l'orthographe d'une personne.

La rentabilité d'un fait de langue se mesure en termes de fréquence. Il faut donc observer la quantité d'énoncés affectés par le phénomène qu'on veut faire étudier : la question de la segmentation des mots écrits concerne par exemple l'ensemble des textes. Mais il faut aussi s'intéresser à l'importance des mots ou des énoncés concernés. Le verbe « être », par exemple, est irrégulier, et son système de conjugaison est quasiment unique dans la langue française. Mais c'est un mot particulièrement important. Et même si c'est une exception, il est donc extrêmement « rentable » de l'étudier de manière approfondie. Je vous ferai part d'une anecdote qui éclairera mes propos. Très récemment, je me suis rendue dans une classe de CP et j'ai découvert dans une note qu'il avait été donné pour consigne de faire régulièrement réviser à une jeune élève une liste de mots : « espiègle », « kiosque », « chausson », « adjectif », « bridge », « admissible », « diaphragme » et « stigmaté » ! Une telle liste est un exemple de ce qui arrive quand on ne s'interroge ni sur la fréquence des mots ou des phénomènes qu'on donne à étudier ni sur la pertinence de leur apprentissage.

La découverte des règles d'engendrement est également, à mes yeux, un principe essentiel. Ces règles permettront aux élèves d'avoir une certaine autonomie. Il s'agit de posséder les éléments nécessaires pour traiter ou produire des formes ou engendrer des énoncés qu'on n'a jamais rencontrés. La maîtrise de quelques principes de morphologie ou d'organisation lexicale ou de dérivation sémantique ou d'agencement syntaxique permet de comprendre, voire de fabriquer des formes, des énoncés à l'infini. Cependant la grammaire scolaire n'est pas organisée pour cela. Elle vise plus au classement, avec parfois une manière de classer les objets de langue de façon assez discutable. Il faut donc que les enseignants d'une part dénaturalisent un certain nombre de catégories offertes par la grammaire et s'intéressent d'autre part aux fondements de ces règles qui permettent de passer des mots aux textes.

Enfin, l'un des principes qui devrait orienter l'étude de la langue c'est le fait qu'on doit habituer les élèves à déterminer le segment de texte pertinent pour l'application d'une règle. Ainsi, pour des points d'orthographe par exemple, certaines règles s'appliquent à l'échelle du mot. D'autres obligent à traiter des groupes de mots à l'intérieur d'une phrase. Et certains

¹ L'auteur de l'article est formatrice d'enseignants.

phénomènes, y compris des phénomènes d'accord, débordent le cas de la phrase. Cela paraît simple, mais il faut l'explicitier et apprendre aux élèves à identifier les points de repère.

J'attirerai enfin l'attention sur le décalage entre les compétences des élèves en situation de production/réception et leurs capacités d'analyse : leurs performances en production/réception sont bien supérieures à leurs capacités d'analyse. Les enfants produisent très rapidement des phrases et des énoncés complexes avant d'avoir la capacité de décrire l'unité abstraite qu'est la phrase. En effet, les enfants ne possèdent pas les outils qui leur permettraient de réaliser des catégorisations opératoires et il leur faudra du temps pour que leurs capacités d'analyse puissent contribuer à l'amélioration de leurs performances en production/réception.

L'orthographe des élèves et celle des experts

Apprendre l'orthographe est un processus long qui débute dès que l'élève s'intéresse à l'écrit. Ce processus, que nous décrirons un peu plus loin, revient à intégrer le fonctionnement du système d'écriture. Mais il n'est pas exactement reproduit à l'identique par chaque élève et cela constitue une véritable difficulté pédagogique. Il convient, en effet, de prendre conscience que le système que chacun se construit est une acquisition individuelle, une représentation incorporée. Toutes les représentations individuelles tendent à converger vers un même modèle mais le processus se réalise à un rythme propre à chaque apprenant qui ne parvient pas nécessairement à l'expertise. La conséquence en est un décalage conceptuel entre enfants, un décalage entre élèves et enseignant, et même un décalage entre représentation de l'enseignant et théories savantes. Décalage aussi entre différentes théories et avec la norme prescrite dans les grammaires. Cette diversité est une réelle difficulté pédagogique. L'expertise de l'enseignant tend à lui masquer les difficultés des élèves. La force de la norme s'impose aux élèves. Ils n'ont donc pas la ressource de la contester. Donc, si l'enseignant n'est pas attentif à leurs difficultés, celles-ci sont masquées par des comportements divers qui génèrent des commentaires sur l'enfant et son caractère et non sur sa compétence. Les qualifications de « fainéant », d'élève « doué »... fleurissent alors. Elles expriment plus le désarroi et la culpabilité de l'enseignant face à la tâche apparemment impossible que la compétence réelle de l'élève. L'incompréhension que peut faire naître l'orthographe entre l'élève et l'enseignant est une cause d'échec bien plus redoutable que les difficultés inhérentes au code de l'écriture. La construction d'une représentation saine du système, de son apprentissage et des activités qui y sont liées sont au moins aussi importantes que sa maîtrise technique. Il convient donc que l'enseignant garde toujours à l'esprit ce décalage entre la norme prescrite par les usages sociaux, le système que l'élève a intégré, et la théorie qu'il a pu lui-même se construire.

Les étapes de l'apprentissage

Les décalages dont il vient d'être question s'expliquent aisément. L'apprentissage de l'orthographe s'effectue par palier. La maturation de la représentation permet à l'enfant de mieux comprendre le fonctionnement du système. C'est donc une complexification progressive qui s'opère.

L'intégration de l'orthographe se fait par la mémorisation d'un ensemble de formes graphiques. L'aspect visuel est essentiel. Chaque mot possède une signature visuelle pratiquement unique. La mémorisation de ces signatures représente une part importante de l'acquisition orthographique mais ne suffit nullement à en rendre compte dans sa totalité. La compétence orthographique ne se limite pas au stockage des formes, sinon une lecture attentive et régulière suffirait à l'intégrer. L'ensemble des formes est structuré par un réseau de relations analogiques. Des règles générales de transcription assez stables, la fréquence d'emplois de certains mots permettent une structuration efficace de l'ensemble des formes stockées. Ce niveau de connaissance plus ou moins intuitif ne suffit cependant pas non plus pour parvenir à une compétence optimale. Celle-ci se développe par la prise de conscience des relations qui existent entre les formes graphiques (ou leurs composants) et les différentes unités constitutives de la langue.

Texte 3 : MANESSE Danièle, COGIS Danièle, *Orthographe : à qui la faute ?*, p. 103-105, Paris, ESF, 2007.

Un apprentissage long et difficile

L'orthographe grammaticale est enseignée à l'école dès le cycle 2, c'est-à-dire le CP ou le CE1. Le pluriel des noms et des verbes, l'accord en genre et en nombre des adjectifs, l'accord sujet-verbe, l'accord du participe passé, tout figure dans les programmes les plus récents comme les précédents, de l'école au collège.

On le constate : très peu d'éléments nouveaux font leur apparition au fil des années ; aucun ne disparaît. C'est bien parce que l'institution est consciente que les objectifs fixés ne sont pas atteints qu'ils sont réinscrits à peu près dans les mêmes termes au niveau suivant. Mais ce maintien des mêmes notions provoque le découragement des enseignants d'avoir toujours tout à reprendre : ceux-ci s'attendent en effet à ce que les « compétences devant être acquises » le soient ; ils doivent pourtant se rendre à l'évidence : elles ne le sont pas.

La nécessité, pour qu'un savoir s'enracine, de reprises et de répétitions sous d'autres formes, notamment sous des formes de plus en plus complexes, mériterait d'être rappelée et davantage explicitée.

Les exemples tirés de la dictée² montrent que, si dans bien des cas des automatismes peuvent jouer, le calcul mental auquel il faut se livrer pour orthographier correctement est souvent complexe. Croire que le pluriel, parce que les élèves commencent à en appréhender certains aspects dès leur plus jeune âge, est une notion toujours simple est une erreur. Et le pluriel n'est que l'une des catégories grammaticales à manier dans un énoncé. Or toutes recèlent des difficultés. Les connaissances nécessaires en français pour écrire sans faute couvrent en réalité une large partie de la grammaire. Et l'absence de ces connaissances est à l'origine de nombreuses erreurs comme l'absence de réflexion ou de vigilance.

Il faut savoir en effet déterminer à tout moment si on est dans le « système nominal » ou dans le « système verbal », sans oublier que l'adjectif fonctionne comme le nom, tout comme le participe passé dans certains cas, mais pas dans tous ; il faut savoir identifier l'appartenance d'un mot à une classe grammaticale à coup sûr ; il faut, pour chaque catégorie, connaître les lettres qui sont des marques grammaticales, avoir mémorisé les marques autorisées et les marques exclues ; il faut encore passer d'un plan à l'autre, penser à la fois à ce qui s'entend et à ce qui ne s'entend pas, et à leur possible succession. Ce sont ces subtiles distinctions que les élèves (ou les étudiants étrangers) qui apprennent à écrire en français doivent comprendre, retenir et appliquer.

Ainsi, ce qui paraît simple quand on maîtrise les savoirs et qu'on a automatisé formes, marques, règles et accords, ne l'est pas en période d'apprentissage, les résultats de la dictée en témoignent.

² Il s'agit d'un texte qui a été dicté à un échantillon représentatif d'élèves du CM2 à la 3^{ème} en 2005.

Texte 4 : Ministère de l'Éducation Nationale, *programmes de l'école primaire. Cycle des approfondissements* B.O. HORS-SÉRIE N°3 du 19 juin 2008, p. 22.

Rédaction

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

(...)

Orthographe

Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés.

— Orthographe grammaticale

- Les élèves sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire (voir plus haut), à distinguer les principaux homophones grammaticaux (à-a, où-ou...).
- Les particularités des marques du pluriel de certains noms (en *-al*, *-eau*, *-eu*, *-ou* ; en *-s*, *-x*, *-z*) et de certains adjectifs (en *-al*, *-eau*, *-s*, *-x*) sont mémorisées.

— Orthographe lexicale

- L'orthographe relative aux correspondances grapho-phoniques, y compris la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (*s/ss*, *c/ç*, *c/qu*, *g/gu/ge*) ou de la consonne suivante (*n* devenant *m* devant *b*, *m p*) est maîtrisée.
- L'orthographe des mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents, est mémorisée.

L'apprentissage orthographique repose aussi sur l'application des règles d'orthographe ou régularités dans l'écriture des mots (redoublement de consonnes, lettres muettes, finales de mots de grande fréquence).

Document A :

Évaluation CE2 – Septembre 1998

Consigne de l'exercice donné aux élèves

Écris la suite de l'histoire en racontant ce qui arrive à Petit Jules.

La grande peur de Petit Jules

Petit Jules était plongé dans ses pensées. Il était installé en haut d'un vieux marronnier d'où il guettait l'arrivée des dragons.

Production d'élève

Tout à coup, il vit quelque chose d'extraordinaire. Un dragon venait d'atterrir juste au pied du marronnier où il était perché. Petit Jules eut si peur qu'il cria très fort. Le dragon l'entendit, leva les yeux et il aperçut Petit Jules qui trébuchait de peur. Il lui dit : n'aie pas peur je suis un gentil dragon je ne vais pas te manger. Petit Jules arrêta d'avoir peur et il descendit du marronnier. Il essaie de caresser le dragon et ...il réussit ! Peu après cette mésaventure ils devinrent très très amis.

Document B1 : AIDE A LA LECTURE DU DOCUMENT B2

Cette page constitue une présentation très rapide de ce qui précède, dans le manuel, la séance sur laquelle le travail est demandé (pages suivantes – document B2) pour mieux situer ce que les élèves sont censés avoir appris.

La séance présentée dans le document B2 ci-après occupe une double page du manuel ; elle est incluse dans la première unité de travail de l'année scolaire du CM1. Elle a été précédée de deux autres séances, la première portant sur « l'accord déterminant-nom » et la deuxième sur « le verbe dans la phrase ».

Première séance : elle portait sur « l'accord déterminant – nom » ; le bilan est ainsi présenté dans le manuel :

AUJOURD'HUI
* J'ai revu le singulier et le pluriel.
* J'ai appris à contrôler l'accord du nom avec le déterminant : mon outil, c'est la bulle.


Deuxième séance : elle portait sur « le verbe dans la phrase » ; les deux encadrés suivants sont extraits du manuel :

(Dans le cours de la séance)

N'OUBLIE PAS
* Le problème : comment trouver le verbe dans la phrase ?
* La définition du verbe : le verbe est le seul mot de la phrase qui se transforme avec le temps.
* La procédure : je change le temps de la phrase. Le seul mot qui se transforme, c'est le verbe.

(Bilan)

AUJOURD'HUI
* J'ai compris que lorsqu'on parle, on situe toujours ce que l'on dit dans le temps : dans le passé, dans le présent ou dans le futur.
* J'ai appris comment trouver le verbe dans la phrase.

Le verbe et son sujet

Souviens-toi

1 Trace les bulles.

mon lit – nos bureaux – dix chaises – votre table – vos fauteils – une armoire – les lampes

2 Classe les déterminants dans le tableau.

aucune – mes – plusieurs – trente – quels – cette – leur – chaque – tous les – zéro – notre – son

déterminants du singulier	déterminants du pluriel
...	...

Conclus : le singulier c'est ... ; le pluriel c'est ...

LIS LA DÉFINITION

Le groupe de mots formé par le nom et son déterminant s'appelle :
le **groupe nominal minimal**.

La bulle montre le lien entre le déterminant et le nom qu'il commande.

une addition (O)
déterminant nom

quatre opération (S)
déterminant nom

la géométrie (O)
déterminant nom

(À SUIVRE)

COLLECTIF

Observe, réfléchis, essaie, discute

Quand tu parles, tu ne te trompes pas entre le singulier et le pluriel.

3 Dis chaque phrase, puis redis-la en mettant au pluriel le groupe nominal minimal en gras. Écoute bien ce que tu dis. Qu'est-ce qui change ?

1. Mon oiseau chante. → ...

2. L'abeille bourdonne. → ...

3. Le loup hurle.

4. Le feu crépite. → ...

5. Quel animal siffle ? → ...

6. L'épervier crie.

4 Compare les phrases deux à deux. Quelles transformations vois-tu ?

Le ruisseau chante.

Les ruisseaux chantent.

La cloche bourdonne.

Les cloches bourdonnent.

La sirène hurle.

Les sirènes hurlent.

Quel animal siffle ?

Quels animaux sifflent ?

Quand tu te trompes avec le singulier et le pluriel, c'est en écrivant.

Avec la bulle, observe et contrôle la chaîne des accords.

Mon oiseau[○] chant[@].

- 1 La bulle de *oiseau* est vide : oiseau est au singulier...
- 2 et je le sais parce que le déterminant *mon* commande le singulier.
- 3 J'entoure *e* à la fin de *chante* car il y a un seul oiseau qui chante.

Mes oiseaux^x chant^{ent}.

- 1 Il y a *x* à la fin de *oiseaux* parce qu'il y a plusieurs oiseaux...
- 2 et je le sais parce que *mes* indique le pluriel.
- 3 J'entoure *ent* car il y a plusieurs oiseaux qui chantent.

Quels animaux^x habit^{ent} dans un terrier[○]?

- 1 Il y a *x* à la fin de *animaux* : on parle de plusieurs animaux...
 - 2 et je le sais parce que *quels* est au pluriel.
 - 3 Il y a *ent* à la fin de *habitent* car on parle de plusieurs animaux qui habitent dans un terrier.
 - 4 La bulle de *terrier* est vide, car il y a un seul terrier...
 - 5 et je le sais parce que *un* est un déterminant du singulier.
- Dans* est un mot invariable. On ne trace pas de bulle.

LIS LA RÈGLE

Le groupe nominal minimal qui commande le verbe s'appelle **le sujet du verbe**.

Le verbe et son sujet varient ensemble au singulier et au pluriel.

La bulle montre l'accord entre le verbe et son sujet.

Mon oiseau[○] chant[@]. Mes oiseaux^x chant^{ent}.

(À SUIVRE)

Exerce-toi

- 5 Recopie les phrases. Espace bien les mots et saute une ligne pour tracer les bulles.

1. Quels animaux habitent dans un terrier ?
2. Quel animal habite dans un terrier ?
3. Quels animaux habitent dans des terriers ?

Compare les bulles de ces trois phrases et fais des remarques.

- 6 Récris la phrase trois fois :

Les projecteurs éclairent les artistes.

- mets le groupe nominal minimal en gras au singulier ;
- remplace-le par un autre groupe nominal minimal au singulier ;
- remplace-le par un autre groupe nominal minimal au pluriel.

Vérifie ton écriture : trace toutes les bulles.

- 7 Fais le même travail avec l'autre groupe nominal minimal en gras.

Les projecteurs éclairent les artistes.

- 8 Les bulles sont tracées. Remplis-les quand c'est nécessaire.

À chaque fois, dis ce qui explique l'écriture.

1. Le tournage commenc[○] dans quelques minute[○].
2. Sur le plateau, les comédiens[○] répét[○] leurs dialogue[○] ; le cascadeur régl[○] ses acrobatie[○] ; les cinéaste[○] prépar[○] les caméra[○] ; la costumière habill[○] un figurant.
3. Le décorateur vérifi[○] les accessoire[○].

- 9 Trace toutes les bulles.

Dis les mots qui justifient le tracé.

1. Les musiciens arrivent sur la scène.
2. Deux guitaristes accordent leur instrument.
3. Le pianiste joue quelques notes.
4. Le chanteur entre.
5. Les applaudissements crépitent.

AUJOURD'HUI

J'ai appris à contrôler l'accord du verbe avec son sujet :

mon outil, c'est la bulle ←

Document C :
Production d'élève

Consigne d'un exercice donné trois semaines après la séance conduite selon le document B

Dans le texte³ suivant, trace toutes les bulles pour montrer que tu as contrôlé l'accord entre le verbe et son sujet.

Le papillon et l'éléphant se ressemblent : ils ont une trompe. Avec sa trompe, l'éléphant saisit sa nourriture et la porte à sa bouche. Le papillon, lui, enfonce sa trompe dans les corolles des fleurs et aspire le nectar et le pollen. Il fait comme nous quand nous buvons avec une paille !

Réalisation d'un élève

Le papillon et l'éléphant se ressemblent : ils ont une trompe. Avec sa trompe, l'éléphant saisit sa nourriture et la porte à sa bouche. Le papillon, lui, enfonce sa trompe dans les corolles des fleurs et aspire le nectar et le pollen. Il fait comme nous quand nous buvons avec une paille !

³ Le texte est emprunté au manuel cité dans le document B (page 58).