

SESSION 2005

**CONCOURS D'ACCÈS A LA SECONDE ANNÉE DES
CENTRES DE FORMATION PÉDAGOGIQUE
PRIVÉS**

ÉPREUVE DE FRANÇAIS

**L'USAGE DE TOUT OUVRAGE DE RÉFÉRENCE, DE TOUT DICTIONNAIRE ET
DE TOUT MATÉRIEL ÉLECTRONIQUE EST RIGOREUSEMENT INTERDIT**

Durée : 4 heures

Coefficient : 4

A. Premier volet
Première partie
(8 points)

Vous ferez en un maximum de trois pages la synthèse objective et ordonnée des trois documents proposés :

- Document 1** « Laisser parler/apprendre à parler »
CAUTERMAN Marie-Michèle, DARRAS Francine, DE NAUW Patrick,
SUFFYS Séverine, VANSEREN Marie-Pierre.
« Fragments d’oral »
In Recherches n° 22, 1995.
- Document 2** “Pour une approche intégrée du travail sur l’oral »
NONNON Elisabeth In Recherches n° 33, 2000.
- Document 3** « Interrogations à propos des situations d’apprentissage »
JEANJEAN Marie-Françoise, MASSONNET Jacqueline.
« Pratiques de l’oral » éditions Retz – décembre 2001.

CONCOURS D’ACCES A LA SECONDE ANNEE DES C.F.P.P		SPECIALITE : Professeurs des écoles	
SESSION 2005	SUJET	EPREUVE : FRANCAIS	
Durée : 4 h	Coefficient : 4	Code sujet : 72EG05	Page : 1 / 12

Lors du premier apprentissage du langage, si l'on en croit J. Bruner, quand il observe les mères et leurs enfants, celles-ci ont une telle envie d'entendre leur enfant parler, qu'elles sont prêtes à entendre n'importe quoi, c'est-à-dire à donner un sens à n'importe quel son proféré par le bébé. Et c'est cette attitude éminemment empathique qui va permettre à l'enfant d'« apprendre à parler ».

A l'école, le maître n'est pas du tout prêt à faire du sens avec n'importe quelle parole d'élève. Il est prisonnier d'un programme, il appartient à une forme de culture universelle. Il vaut mieux qu'il n'entende pas, parfois, la parole « singulière » de l'élève ; de toute façon, il ne peut que constater son écart avec le logos¹, son incohérence et son désordre par rapport à l'objet d'apprentissage. « Cessez de bavarder, dit le maître, vous nous empêchez d'avancer ! Mais taisez-vous donc, nous n'aurons jamais fini le programme ! ».

Ainsi, toujours si on se réfère aux expériences de Bruner et si on compare l'attitude des mères et celle des maîtres, force nous est de dire que le maître n'a pas envie, lui, que ses élèves « apprennent » à parler. Il n'est pas là pour ça. D'ailleurs, il a en face de lui des enfants qui « savent » parler, plus ou moins bien, sans doute, mais sa mission n'est pas de leur apprendre à parler. Il faut que ses élèves connaissent les points essentiels de la discipline qu'il a à enseigner. Et si enseigner cela passe par un langage approprié, celui-ci n'est qu'un moyen de transmettre et de vérifier l'acquisition du savoir. Un moyen, sans plus, mais un moyen rigoureux, qui ne tolère ni la fantaisie ni les débordements. On comprend alors ce que peut avoir de fautif une parole qui hésite, qui cherche, une parole inexacte, maladroite, non conforme : elle ne fait qu'induire des erreurs, retarder le travail, ralentir la progression... Le maître n'a pas envie de l'entendre, cette parole-là ; il la redoute, il fait souvent semblant de ne pas l'entendre, la gomme en effaçant le tableau et en reportant l'élève à son livre, au travail personnel, à la maison... En revanche, ce dont il a besoin c'est que s'instaurent dans sa classe une sorte de rituel et un réseau de rites langagiers qui vont lui permettre de faire passer son programme sans museler complètement ses élèves (ce qui n'est plus à la mode, qui n'est plus possible, sans doute, pour des tas de raisons qu'il ne convient pas d'examiner ici). Une sorte de « *modus loquendi* »², de jeu conventionnel du « Bonjour, bonsoir, comment allez-vous, merci et vous ? etc. », pour ponctuer élégamment et respectueusement le discours savant, par un sourire de connivence ou un soupir de révérence... (...).

Si l'oral doit faire l'objet d'un apprentissage, il faut bien alors que le maître accepte de « perdre la face », pendant un certain temps, au moins : la rencontre entre la singularité et l'universel ne se fait pas toujours à son avantage ; de plus, lorsque l'individu-élève cherche à se faire une place dans le groupe-classe et va déployer toute sa panoplie justificative, le maître n'a plus de raison d'être ! Tout au plus, est-il un pion sur l'échiquier de la classe. Aussi faut-il qu'il se prépare à entendre ! Bien sûr, s'il est convaincu que la parole se construit à travers ces chocs et ces confrontations. Sinon, il aura recours à la force et au silence de l'écrit, se disant qu'après tout l'évaluation porte d'abord sur des écrits et que, ma foi, ceux qui auront appris à bien écrire sauront bien s'exprimer à l'oral, quand on le leur demandera (...).

« Fragments d'oral »

CAUTERMAN Marie-Michèle, DARRAS Francine, DE NAUW Patrick,
SUFFYS Séverine, VANSEREN Marie-Pierre
In Recherches n° 22 , 1995

¹ Logos : mot grec désignant à la fois le discours et la raison.

² Modus loquendi : expression latine signifiant le mode de parole.

Pour une approche intégrée du travail sur l'oral

Une question importante est de délimiter aux yeux des élèves et des enseignants un espace de travail sur l'oral où il apparaisse réellement comme un travail, c'est à dire un espace scolaire utile, exigeant, où on avance, où on ne fasse pas seulement ce que l'on sait déjà faire : bavarder, faire des joutes verbales de la même façon qu'on le ferait dans la cité (comme le montre Labov dans son analyse des genres oraux qui font partie de la culture orale des noirs des ghettos¹). Il s'agit de produire des tâches langagières qui puissent rendre visible comment on construit de l'autre dans le même à travers ce travail de la parole, comment la langue du savoir, qui par nature va être autre, se construit à partir de ce qu'on pratique déjà, dans lequel on se reconnaît (...).

Il me semble qu'il y a plusieurs formes de travail possibles :

- il y a le travail pour aller vers un langage plus normé, plus acceptable par rapport aux attentes de l'institution. Cela recouvre en fait des aspects hétérogènes, les uns arbitraires, liés à des codes sociaux dont la méconnaissance est source d'échec et appelle donc une prise en charge (contrôler un peu mieux des usages discriminants comme l'accent du nord ou le parler beur, savoir recourir à la rhétorique requise pour réussir les épreuves scolaires), d'autres correspondant à des formes d'abstraction et de distance inévitables propres aux langages de savoir ;
- il y a le travail pour prendre en charge des formes plus tendues et longues de langage monologué (pouvoir se passer de la co-énonciation, depuis le fait d'assumer seul le développement, l'enchaînement de plusieurs énoncés, jusqu'à la prise en charge d'un discours monogéré long comme l'exposé) ;
- mais il y a aussi tout le travail qui se fait à l'école dans le langage ordinaire, du fait même qu'on parle de choses différentes, plus difficiles à cerner, demandant un effort d'énonciation parce que les référents sont plus abstraits ou complexes, que leurs relations ne sont pas du précodé qu'on restitue mais quelque chose de nouveau qu'on est en train de construire, ou, si on définit comme Plantin l'argumentation comme construction d'une question², parce qu'on cesse de défendre dans l'évidence un point de vue qu'on a déjà, pour élaborer le problème à partir duquel on peut commencer à argumenter, qu'on essaie d'articuler deux points de vue. De ce point de vue, on peut instaurer une véritable complexification à l'intérieur du langage « non-standard », comme le disait Labov : c'est un autre type d'altérité.

« Pour une approche intégrée du travail sur l'oral ».
NONNON Elisabeth In Recherches n° 33, 2000

¹ Labov W. (1978), *Le parler ordinaire*, Tome 2. Minuit. Sur le parler et la culture orale des banlieues, « Questions de langue » (1997), *Migrants formation* n° 108.

² Plantin C. (1996), « Le trilogue argumentatif : présentation de modèle et analyse de cas, *langue française* n°112, Argumentation en dialogues.

La notion de « situation d'apprentissage langagier », qui demanderait à être explicitée, fait florès, et des inventaires ouverts sont dressés, en relative cohérence avec les représentations de l'apprendre à parler.

Lorsque prévaut l'idée selon laquelle « c'est en parlant qu'on apprend à parler », on se demande comment susciter la parole de l'élève et donner aux enfants l'occasion de parler abondamment. Cette question engage une réflexion sur le cadre relationnel le plus adapté. Celui-ci doit-il être plus ou moins contraint ? Faut-il privilégier les situations dans lesquelles on donne libre cours à la parole spontanée de l'enfant (dans les coins de jeux, durant les récréations...) ? Ou bien faut-il considérer la situation réfléchie, dans laquelle l'enseignant est le maître d'œuvre qui dirige le cours des échanges, comme plus pertinente ? Lorsque l'enfant est au centre de la réflexion, doit-on délimiter les objets de discours en fonction de l'étendue de ses connaissances ?

Est-il opportun d'envisager des situations de communication dissymétriques du type : « Tu sais des choses que je ne connais pas » ? Que penser d'une progression de situations dont les objets et les événements, d'abord proches des enfants, situés dans leur monde familier, rejoindraient des préoccupations de plus en plus lointaines ? La langue, orale et écrite, ne ferait-elle d'ailleurs pas partie de ces objets d'étude ?

Quand apprendre à parler à l'enfant consiste à lui apprendre à utiliser le langage dans ses différentes fonctions sociales, les situations inductrices proposées peuvent-elles s'inspirer d'une typologie de textes telle que celle établie par J.M. Adam¹, étendue aux discours : récit, description, dialogue ?

Que faire dans le temps ?

Progression, programmation

L'acception peu précise des termes entrave, là encore, la réflexion des enseignants qui, dans certains cas, s'opposent à des « progressions » qui relèvent, selon eux, d'un programme uniformisé de développement des enfants.

Le terme même de « progression » est problématique. Parle-t-on de progression en évoquant des étapes du développement langagier des enfants ? Ou de progression des activités contenant des obstacles progressifs, en fonction d'objectifs de développement visés ? Quelle que soit la progression envisagée, elle suppose toujours une projection dans la durée. Mais faut-il élaborer ces progressions sur la base d'observations de l'enfant ou sur des expériences jugées nécessaires à son développement ? Les points de vue diffèrent nettement. (...).

Globalement, on peut considérer que ces différentes propositions mettent en évidence deux types d'approches bien distinctes, voire opposées par rapport aux enfants.

- Soit les propositions faites aux enfants sont étalées sur une période durant laquelle les enfants sont censés acquérir des compétences successives en fonction de leur âge, et selon un processus d'intégration progressive des obstacles. Des étapes de développement moyen de l'enfant sont associées à des difficultés croissantes, de façon plus ou moins étroite. On estimera, par exemple, qu'à trois ans, un enfant doit pouvoir s'adresser à un adulte pour exprimer un besoin, ou qu'il sait parler en petit groupe. On le placera donc dans cette situation, en lui proposant de préparer avec d'autres enfants le goûter de la classe et de s'adresser à l'adulte pour lui demander les ingrédients nécessaires.

¹ J.M. Adam, Les textes : types et prototypes, Nathan, 1992.

- Soit les propositions sont envisagées selon une approche complexe telle que l'évoque E. Morin² et ce, dès la petite section, suivant un schéma de construction spiralaire des connaissances. Les compétences à atteindre ne sont pas déclinées en sous-compétences. Les enfants sont directement plongés dans la conduite de rôles sociaux complexes. Les petits, comme les plus grands, tiennent une place de parleur à part entière, dans les occasions qui leur sont ménagées ou qui se présentent au fil des événements.

Des petits, par exemple, participeront à un recueil d'informations auprès des parents ou de la bibliothécaire sur un sujet d'interrogation collective : « que mangent les hérissons ? », ou bien « Que font les fourmis la nuit ? ».

- Les progressions langagières paraissent alors difficiles à établir dans le temps. De même, l'évaluation des compétences complexes qui se développent grâce à ces occasions de penser et d'évoquer le monde semble compromise.

Des thèmes de langage

On assiste bien à une hésitation chez les enseignants entre, d'un côté, l'idée de progression en termes d'étapes et, de l'autre, la présentation « en vrac » de thèmes, de centres d'intérêt susceptibles de focaliser l'attention des enfants sur un objet de langage commun. Si progression il y a, celle-ci suit un parcours allant des territoires connus vers ceux qui ne le sont pas, dans un mouvement d'élargissement du champ géographique comme du champ des connaissances.

Toutefois, la notion de « progression » conduit à réduire en « micro-tâches » et en « micro-objectifs » une activité langagière complexe, en étirant chacune de ces tâches sur les trois années d'école maternelle. Une telle démarche porte la marque encore vivace de la pédagogie par objectifs envisagée dans ses ramifications. Dans tous ces échanges, reste posée la question de la gestion du groupe : comment réguler les prises de parole en classe ? Et comment, compte tenu du nombre d'enfants, identifier ceux qui profitent de ces stimulations et ceux qui n'en bénéficient pas assez ?

JEANJEAN Marie-Françoise
MASSONNET Jacqueline

« Pratiques de l'oral » éditions Retz – décembre 2001

²E. Morin, *Introduction à la pensée contemporaine complexe*, ESF éditeur, Paris 1990.

A. Premier volet
Deuxième partie
(4 points)

Au terme d'une séquence sur le conte explicatif, une classe de CM2 est invitée à écrire un conte du même genre. Voici la production d'un élève.

Le petit chien

Il y a très très longtemps les chiens n'avaient pas un seul poil. Mais par contre les chiens poursuivaient déjà les chats qui eux étaient poilus. A chaque fois qu'un chien voit un chat, il le poursuit jusqu'à vingt kilomètres. Un jour un petit chien tomba jaloux des chats parce qu'ils avaient des poils. Ce petit chien réfléchit pendant au moins un an pour savoir comment avoir des poils. Un jour il trouva "Je vais m'enduire de boue et j'arracherai les poils d'un chat" dit le petit chien. Et dix minutes plus tard et il était plein de boue "Maintenant le plus dur reste à faire" dit le petit chien. Alors sans se presser il alla sur le territoire des chats, évidemment il avait prévu un drapeau blanc au cas où. Mais il n'eût pas besoin de s'en servir. Quand il vit un gros chat, il lui sauta dessus, lui enleva tout ses poils et les emporta, personne n'avait remarquer ce qui s'était passé. Il alla refaire un bain de boue et il se mit tous les poils sur le corps. Et c'est depuis ce jour que les chiens ont des poils et que certains chats n'ont pas de poils.

CM2 - Jérôme

Questions :

1. Vous analyserez ce texte du point de vue du système des temps et des formes verbales utilisées. (2 points)
2. Vous indiquerez au moins deux compétences maîtrisées (en référence aux objectifs des Programme de l'école élémentaire, Cycle III). (2 points)

A. Premier volet
Deuxième partie

Le petit chien

Il y a très très longtemps les chiens n'avaient pas un seul poil. Mais par contre les chiens pouvaient déjà marcher et qui avec étaient poils à chaque fois qu'un chien avait un chat, il le poursuivait jusqu'à vingt kilomètres. Un jour un petit chien tomba à cause des chats parce qu'il avait des poils. Le petit chien ne pouvait pas marcher au moins un an pour savoir comment aller des poils. Un jour il trouva un chat un chat de chat et j'arrachai les poils d'un chat dit le petit chien. Et c'est minutes plus tard il était plein de poils. Maintenant le plus dur reste à faire dit le petit chien. Alors comme ça passer, il alla voir le propriétaire des chats, évidemment il avait prévu un drap pour dans au cas où. Mais il n'était pas devant de son chat. Quand il vit un gros chat, il lui monta dessus, lui enleva tout les poils et les emporta, par terre n'aurait remarquer ce qui s'était passé. Il alla acheter un bœuf de chat et il se mit tous les poils sur le corps. Et c'est depuis ce jour que les chiens ont des poils et que certains chats n'ont pas de poils.

CM2

Fin

B. Deuxième volet

(8 points)

Voici des extraits d'un manuel de lecture et d'un cahier d'exercices « Multi lectures » des éditions Istra, pour l'école primaire constituant le document A (deux pages), B (une page) et C (une page).

1/ A des élèves de quel niveau de cycle ces extraits de manuels de lecture et cet extrait de « cahier d'exercices » sont-ils destinés ?

Justifiez votre réponse :

- par rapport aux Compétences à acquérir à ce niveau de cycle, formulées dans les Instructions officielles,
- par rapport à la présentation et la lisibilité des documents,
- par rapport au thème abordé.

(2 points)

2/ Dans quelle mesure le questionnaire grisé (pp.102-103 du manuel) qui accompagne le texte du document A répond-il aux exigences des instructions officielles de ce cycle ? Analysez le contenu et commentez-le, le cas échéant.

(3 points)

3/ De quelles préoccupations l'auteure des manuels témoigne-t-elle par le choix et l'organisation des écrits proposés ? Justifiez votre réponse.

(3 points)

- Je dois veiller à ce qu'aucun ennemi n'arrive.
Ce n'est pas mon travail car, qui a déjà vu
un fantôme surveiller le château qu'il hante ?
15 Non, mon rôle serait plutôt de me déplacer ici et là
en criant « Houououou ! » dès que je vois quelqu'un.

Mais personne ne vient jamais par ici. Pas même
un ennemi. D'ailleurs, je ne sais même pas à quoi
ça ressemble, un ennemi.

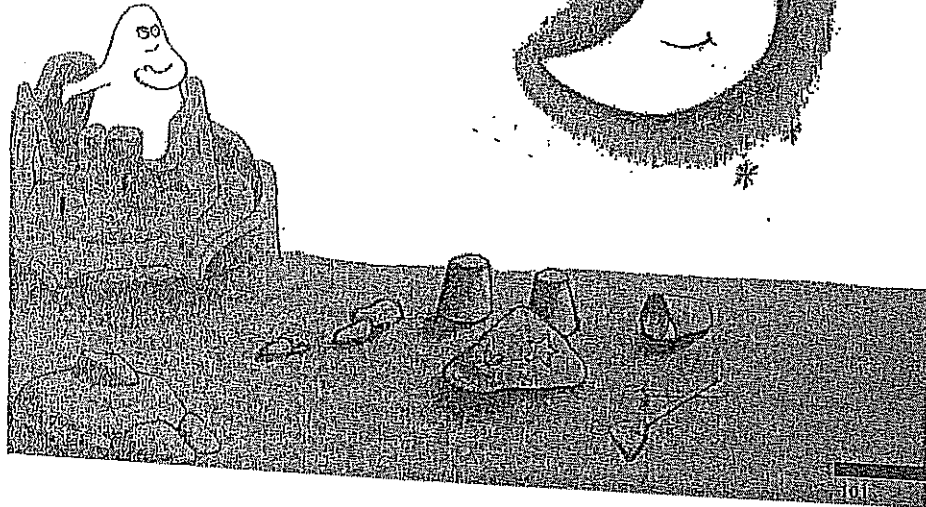
20 C'était vrai, le tout petit fantôme n'avait encore
jamais vu d'ennemi. Il était donc difficile qu'il
puisse le reconnaître, en cas de danger.

- Es-tu un ennemi ? demanda le tout petit fantôme
à la Lune.

25 - Non, répondit la Lune, et tu n'en verras pas car,
comme chacun le sait, les châteaux de sable
sont en sable et ils n'intéressent personne.

- Si, moi, il m'intéresse ! répliqua le tout petit
fantôme. Car c'est mon château de sable !

30 - Tu ferais mieux de déménager, dit la Lune.

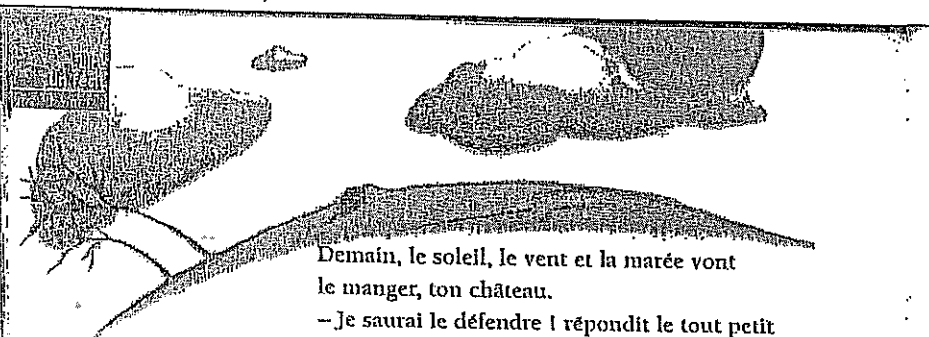


Que peut bien faire un petit fantôme quand la mer emporte
le château de sable qu'il aime hanter ?

Le petit fantôme du château de sable

Il était une fois un tout petit fantôme qui vivait
dans un château de sable. Celui-ci avait la taille
d'un sac à dos bien rempli ; il était entouré
d'épaisses murailles et d'un fossé qui était sec.
Le soleil avait brillé si fort dans la journée
que toute l'eau du fossé s'était évaporée* et que
le château lui-même était tout lézardé*.

« Mon château est le plus beau de la terre ! »
se disait le tout petit fantôme en montant
10 au sommet du donjon. Il voulait regarder la Lune
se lever, avant de parcourir le chemin de ronde.



Demain, le soleil, le vent et la marée vont le manger, ton château.

– Je saurai le défendre ! répondit le tout petit fantôme. Mais il était beaucoup trop petit.

15 Le lendemain, le soleil, le vent et la marée firent ce que la Lune avait prédit*.

– Tu vois ? dit la Lune la nuit suivante.

Ne t'avais-je pas conseillé de déménager dans un château en pierre. Le tien n'est plus qu'une

40 ruine aujourd'hui.

– Toi aussi tu ferais bien de chercher un château en pierre. La nuit dernière quelqu'un est venu te grignoter un côté. Tu es beaucoup plus maigre qu'hier.

45 – Il en a toujours été ainsi, répondit la Lune. J'ai l'habitude d'être tantôt grosse, tantôt maigre, tantôt invisible, bien que je sois toujours là... Mais tout cela est trop compliqué pour toi, tu es bien trop petit.

50 Le tout petit fantôme s'assit sur les ruines laissées par le soleil, le vent et la marée, et il fit « hou, hou, hou », en authentique* fantôme qu'il était.



Vocabulaire
 évaporé : transformé en vapeur d'eau sous l'action de la chaleur.
 lézardé : fendu, fissuré.
 prédire : annoncer à l'avance.
 authentique : vrai.
 admettre : reconnaître, avouer.

Repère
 • Le début.
 • Où indiquent les quatre premiers mots ?
 • les dialogues.
 • Où parle-t-il ? Trouves-tu facilement les dialogues dans le texte ? Pourquoi ?
 • les moments de l'histoire.
 • En combien de jours l'histoire se déroule-t-elle ?

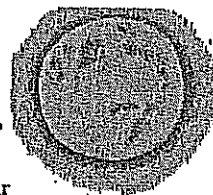
– Tu es vraiment un petit fantôme stupide, dit la Lune. À quoi cela te sert-il de hanter une ruine, alors qu'aujourd'hui les enfants ont construit des tas de nouveaux châteaux ? Va donc en choisir un autre !

– Je n'en veux pas d'autre, répliqua le tout petit fantôme, car mon château est le plus beau de la terre ; même si on ne le voit plus, il est toujours là en réalité. Mais tu ne comprends pas cela, toi, tu es bien trop grande.

60 Cela ne me gêne pas de hanter un château invisible puisque, de toute façon, on ne me voit pas, moi non plus !

– Bien parlé ! dut admettre* la Lune avant d'aller doucement se coucher.

Depuis, le tout petit fantôme hante chaque nuit les murailles de son château de sable invisible en poussant de joyeux « hou, hou, hou ! ».



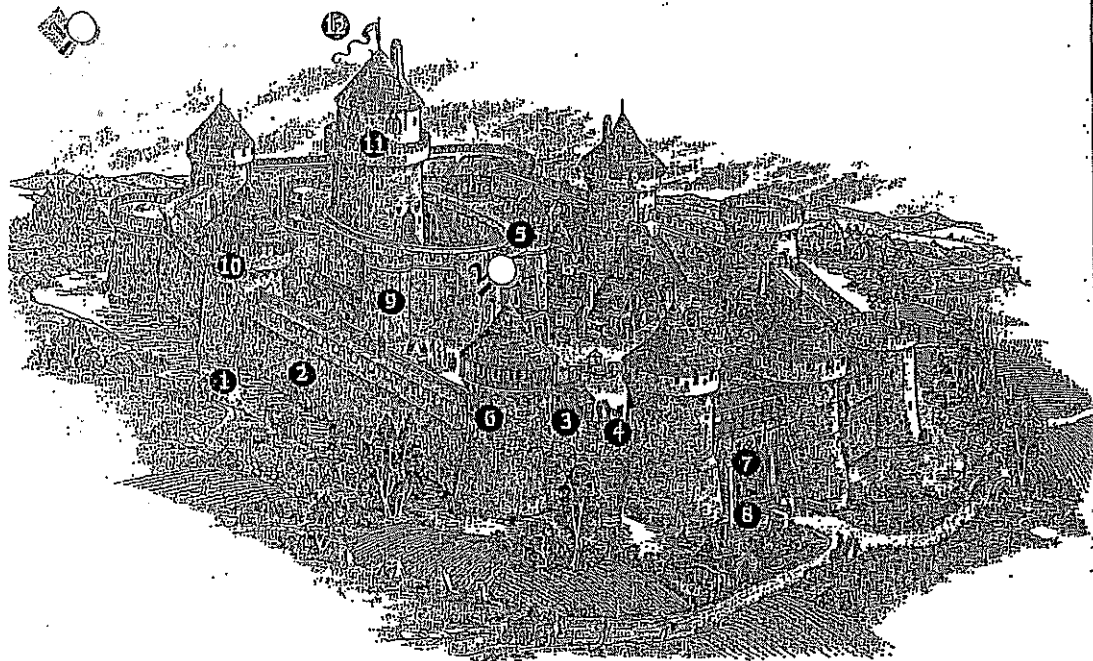
Filet d'histoire
 La Lune et le tout petit fantôme
 de Catherine Leclercq

Explique
 1. À quel doit veiller le petit fantôme ?
 2. La Lune est-elle gentille avec lui ? Justifie ta réponse.
 3. Pourquoi est-ce que le soleil, le vent et la marée vont manger le château ?
 4. Quelle décision le petit fantôme prend-il quand son château est détruit ?
 5. Que penses-tu de son attitude ?

Explore
 1. Trouve tous les mots qui décrivent le château.
 2. Ce petit fantôme fait-il peur ? Trouve tous les mots qui l'indiquent.
Raconte
 1. À ton avis, les fantômes existent-ils ou pas de vrai ? Explique ta réponse.
 2. De quoi l'arrive-t-il d'avoir peur ?

Un dessin légendé

Le château fort



- | | | |
|-------------------|--------------------|--|
| 1. Fossé ou douve | 5. Chemin de ronde | 9. Muraille de protection du donjon, appelée chemise du donjon |
| 2. Rempart | 6. Meurtrière | 10. Machicoulis |
| 3. Parapet | 7. Herse | 11. Donjon |
| 4. Créneau | 8. Pont-levis | 12. Oriflamme |

Le château fort est protégé par des remparts. Le guetteur monte la garde sur le chemin de ronde.

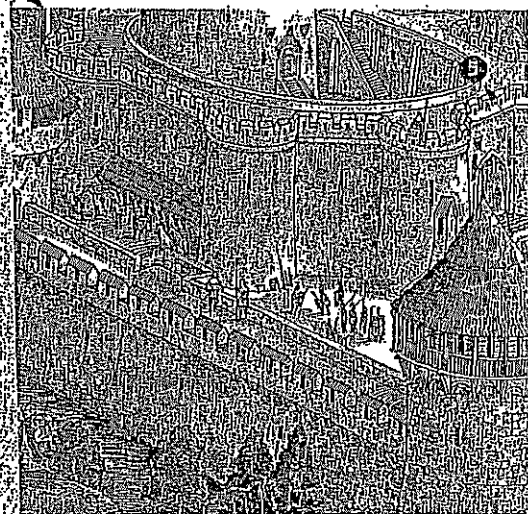
Un parapet découpé de créneaux le protège des ennemis. Un fossé entoure le château. On ne peut y pénétrer qu'en empruntant le pont-levis.

En cas de danger, les soldats peuvent tirer des flèches en s'abritant derrière les meurtrières ou laisser tomber des pierres des machicoulis. Une herse ferme la porte d'entrée.

Le donjon est la tour la plus haute et la mieux défendue. Sur son toit flotte l'oriflamme du seigneur.

Reperes de lecture

1 Le dessin



2 Un numéro qui renvoie à un mot dans la légende

3 Un mot en couleur, le texte en parle, le dessin en explique le sens.

Le château fort est protégé par des remparts.

Repere

- ♦ le titre
 - ♦ le titre au document ?
 - ♦ la légende
 - ♦ le dessin
 - ♦ le texte
- Peut-on comprendre un mot même si on ne connaît pas sa signification ? Pourquoi ?
- Le texte donne-t-il des informations complémentaires par rapport au dessin ?
- De quel type de texte s'agit-il ?

Explique

1. A quoi sert le chemin de ronde ?
2. Quel autre nom donne-t-on au fossé ?
3. Qu'est-ce qu'un pont-levis ? A quoi sert-il ?
4. Quelle est la tour la mieux défendue ? Pour quelle raison ?
5. Qu'est-ce qu'une oriflamme ?
6. Contre quel le château fort doit-il être protégé ?

Un dessin légendé

1. Écris les mots suivants en face de leur définition :

les remparts • le donjon • le pont-levis • la herse.

_____ : tour la plus haute et la mieux défendue.

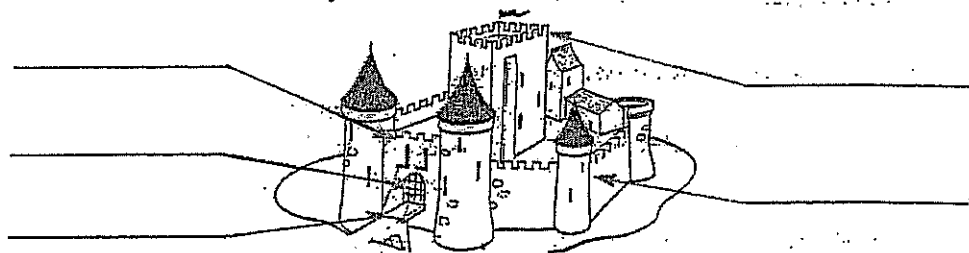
_____ : murs de protection.

_____ : grille qui ferme la porte d'entrée.

_____ : pont de bois qui ouvre ou ferme l'accès au château.

2. Écris les mots de la liste aux bons endroits.

le pont-levis • le donjon • les remparts • les créneaux • la herse.



3. Complète les phrases en t'aidant de ton livre page 104.

Le château fort est protégé par des _____.

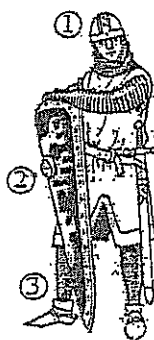
Le _____ monte la garde sur le _____.

Un parapet découpé de _____ le protège des ennemis.

Un _____ entoure le château.

On ne peut y pénétrer qu'en empruntant le _____.

4. Observe ce dessin légendé, puis entoure les bonnes réponses.



L'écu est → une veste.
→ un bouclier.
→ une épée.

Les chausses sont → des chaussures.
→ des collants.
→ des gants.

Le heaume est → une écharpe.
→ un casque.
→ une ceinture.

- 1. Heaume
- 2. Écu
- 3. Chausses

© Hachette Livre 1998. Multiplications CEF. La photocopie non autorisée est un délit.