



HAL
open science

Le podcast au service de l'apprentissage des valeurs des temps

Pauline Bajenoff

► **To cite this version:**

Pauline Bajenoff. Le podcast au service de l'apprentissage des valeurs des temps. Education. 2024. dumas-04473551

HAL Id: dumas-04473551

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04473551v1>

Submitted on 22 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

INSPÉ DE L'ACADÉMIE DE BORDEAUX – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Pauline BAJENOFF

sous la direction de Bérengère MORICHEAU-AIRAUD

Le podcast au service de l'apprentissage des valeurs des temps



Années universitaires 2022-2024

Mémoire de Master MEEF

Spécialité : Lettres Modernes

M ÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

INSPÉ DE L'ACADÉMIE DE BORDEAUX – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Pauline BAJENOFF

sous la direction de Bérengère MORICHEAU-AIRAUD

**Le podcast
au service de l'apprentissage des valeurs des temps**

Années universitaires 2022-2024

Mémoire de Master MEEF

Spécialité : Lettres Modernes

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Bérengère Moricheau-Airaud, pour son accompagnement et sa rigueur tout au long de l'année, mais aussi pour les années précédentes où elle a su me transmettre sa passion pour la langue française. Plus largement, je remercie l'équipe enseignante de lettres de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, des enseignants toujours à l'écoute qui ont su me transmettre leur passion pour la littérature et pour la langue.

Je remercie Madame Cécile Rochelois pour sa participation au jury.

Je remercie également ma tutrice Julie Durieu au collège Pierre Emmanuel de Pau pour son aide précieuse, pour ses encouragements et pour toutes les expériences que j'ai pu acquérir grâce à elle depuis trois ans.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	6
I – ENSEIGNER LES TEMPS DU RECIT A L'ERE DU NUMERIQUE	9
1) LES TEMPS DU RECIT	9
a) <i>Les deux systèmes verbaux et la notion d'aspect</i>	9
b) <i>L'imparfait de l'indicatif</i>	11
c) <i>Le passé simple de l'indicatif</i>	15
2) L'ENSEIGNEMENT DES TEMPS DU RECIT ET LE LIEN AU NUMERIQUE	17
a) <i>La place de la notion dans les programmes</i>	18
b) <i>Des scenarii didactiques possibles</i>	20
c) <i>Les ressources offertes par le numérique : le podcast</i>	24
II – TRAVAIL DE CONSTRUCTION DE SEQUENCE POUR UNE CLASSE DE CINQUIEME DANS L'ENTREE AU PROGRAMME « SE CHERCHER, SE CONSTRUIRE »	31
1) PROPOSITION DE SEQUENCE	34
2) SEANCE SUR LE PODCAST ET L'APPRENTISSAGE DES VALEURS DES TEMPS DU RECIT	37
III – TRAVAIL D'ANALYSE D'UNE SÉANCE	38
CONCLUSION	47
BIBLIOGRAPHIE	50
SITOGRAPHIE	54
TABLE DES ANNEXES	56
ANNEXES	57
RESUME	68
MOTS-CLES	68

INTRODUCTION

Dans la langue française, le verbe est l'une des classes grammaticales qui posent le plus de problèmes à l'apprentissage du français à l'école. Ils sont tardivement maîtrisés dans le développement du langage oral ; il n'est pas rare en effet qu'un enfant de 6 ou 7 ans invente des formes, à des temps grammaticaux plus ou moins usités. Si ces écarts révèlent des tentatives de régularisation dans la mise en place d'un système, il n'en reste pas moins que ce système est extrêmement complexe à saisir. Sur le plan morphologique, le verbe français se conjugue : il est susceptible de porter les marques de mode, de temps et de personne, même si elles ne sont pas toujours présentes. La morphologie, du grec *morphê* qui signifie « aspect, forme », est la discipline linguistique qui étudie les morphèmes, c'est-à-dire les plus petites unités de signification de la langue. On fait la différence entre la morphologie flexionnelle, que l'on peut aussi appeler grammaticale, qui traite des variations de la forme des mots selon les catégories du genre, du nombre ou bien encore de la personne et la morphologie ou lexicale qui décrit les divers modes de formation des mots, comme la dérivation ou la composition. La morphologie flexionnelle est divisée en deux branches : la flexion nominale, qui comprend les variations de forme du substantif et de l'adjectif, des déterminants et des pronoms, et la flexion verbale qui regroupe les variations du verbe suivant la personne, le mode et le temps. La flexion verbale est plus complexe que la flexion nominale, car elle possède un plus grand nombre d'affixes flexionnels. Le mot, c'est-à-dire la plus petite forme linguistique ayant une autonomie, peut contenir un ou plusieurs morphèmes.

Nous l'avons vu précédemment, le verbe est susceptible de porter des marques de mode et de temps. « Un temps de l'indicatif peut prendre différentes valeurs. Il a une valeur temporelle quand il est utilisé pour situer chronologiquement l'action dans le passé, le présent ou le futur. C'est la valeur de base du temps. »¹ Il a une valeur stylistique quand il est utilisé à la place d'un autre temps, quand il est détaché de la situation d'énonciation, pour donner plus de relief à l'expression. On parle alors d'énallage de temps. On rencontre, par exemple, des présents à la place de passés simples, on parle alors de présent de narration. Nous pouvons aussi trouver des imparfaits à la place de passés simples, il s'agit d'imparfaits pittoresques. On parle enfin de valeur modale quand le temps de l'indicatif est employé, non pour situer l'action dans une chronologie précise, mais pour indiquer le degré de réalité de cette action.²

¹ LAURENT, Nicolas et DELIGNON-DELAUNAY, Bénédicte. *Bescherelle – La Grammaire pour tous* : Hatier ; 1^{re} édition, publié en 2012, p. 122.

² *Ibid.*, p. 122-123.

Ainsi est-il difficile, dans une optique didactique, à cause de la complexité de la conjugaison française et des différentes marques verbales, d'aborder la notion de la valeur des temps avec des élèves auxquels il faut sans tarder faire comprendre une nuance d'identité et de spécificité des temps verbaux. L'enseignement des valeurs des temps est complexe. En tant qu'assistante d'éducation en préprofessionnalisation au collège Pierre Emmanuel de Pau, j'ai pu intervenir de nombreuses fois en classe, dont une fois avec une classe de cinquième, auprès de laquelle j'ai pu mener une séance sur les valeurs des temps du récit. Cette notion est en effet au programme et demande l'étude de plusieurs textes littéraires présentant les temps du récit. Cependant, il peut être intéressant de rechercher des méthodes plus efficaces afin d'améliorer la compréhension et la mémorisation des formes et des emplois des verbes. De nos jours, nous sommes de plus en plus « connectés » et les professeurs se tournent davantage vers la technologie pour enseigner leur matière. Nous pouvons donc espérer permettre aux élèves de mieux maîtriser la langue grâce à l'utilisation de la technologie. C'est donc pour cela que je me propose d'examiner, à travers ce mémoire, si les usages désormais fréquents du podcast dans l'espace du collège et du lycée peuvent faire évoluer la réception et sans doute l'enseignement des temps verbaux que sont l'imparfait et le passé simple.

Il s'agira donc de voir, au cours de ce mémoire, si une notion qui est aussi complexe que celle des valeurs des temps peut être adaptée et étudiée lors d'une séquence pour des élèves de cinquième, ce qui ouvre non seulement les champs littéraires et linguistiques mais aussi, pour l'enseignant, des perspectives didactiques. Si théoriser les valeurs des temps est une tâche complexe, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une notion enseignée, inscrite comme objet d'étude en classe de cinquième. C'est ainsi qu'en tant que professeur il est possible de créer une progression de séquence à l'aide de choix d'objets bien spécifiques, qui permettent l'analyse de la notion en classe et, à terme, la vérification des acquis. Évoquer une expérience d'enseignement à partir d'une notion telle que les valeurs des temps du récit et du podcast permet de revenir sur l'appropriation et l'estimation des élèves en ce qui concerne les supports étudiés, même si le but premier de cette expérience sera bien évidemment l'apprentissage plus que le fait de faire plaisir aux élèves. Grâce à cela, le professeur peut se questionner sur ses futurs choix didactiques – à court et à long terme. Il faut donc s'interroger sur la manière dont les outils numériques peuvent être utiles en cours de langue afin que les notions linguistiques puissent être comprises et manipulées par une classe de cinquième. Ce questionnement peut aussi se formuler par l'interrogation : En quoi les usages désormais fréquents du podcast dans l'espace du collège

peuvent-ils faire évoluer l'apprentissage et l'enseignement des temps verbaux que sont l'imparfait et le passé simple ?

Une première partie disciplinaire visera donc à présenter les temps du récit et leur enseignement à l'ère du numérique ainsi que le podcast. Une deuxième partie didactique aura pour but de décrire la pratique effectuée en établissement sur l'utilisation du podcast au service de l'apprentissage des valeurs des temps du récit en classe de cinquième où l'importance fut également mise sur la lecture fine de texte et l'étude des formes verbales et de leurs valeurs. Enfin, un troisième temps s'appliquera à analyser une séance réalisée en classe de cinquième lors du stage de master 2.

I – ENSEIGNER LES TEMPS DU RECIT A L'ERE DU NUMERIQUE

Il semble fondamental d'aborder l'imparfait et le passé simple en tant que temps du récit. Leur découverte paraît donc devoir avoir lieu au travers de textes narratifs, et non de phrases sorties de tout contexte, car leurs valeurs respectives jouent souvent de concert. Les élèves doivent prendre conscience de la complexité morphologique et sémantique de ces deux temps verbaux, et avant cela être capables de les identifier sur le plan morphologique. Cette première partie permettra donc de présenter les temps du récit ainsi que leurs valeurs, et d'exposer les différentes manières d'enseigner cette notion.

1) Les temps du récit

Le récit est le plus souvent rédigé au passé, sauf lorsque le narrateur a choisi de le rendre dynamique en utilisant un présent de narration. En effet, le présent de narration permet de rendre l'action plus vivante dans un récit au passé. Nous pouvons voir cela dans la phrase suivante : « Je regardais avec inquiétude la lumière des lampes presque consumées qui menaçaient de s'éteindre. Tout à coup une harmonie semblable au chœur lointain des esprits célestes sort du fond de ces demeures sépulcrales³. ». Il est aussi possible de mener une narration en utilisant le passé composé et le présent. Mais les temps les plus courants sont l'imparfait et le passé simple qui alternent, ayant des valeurs et des emplois bien spécifiques. Je commencerai par présenter les deux systèmes verbaux et la question de l'aspect verbal pour ensuite me concentrer sur l'exposition des temps du récit. En effet, il est important que les élèves comprennent qu'il existe deux systèmes verbaux différents avant d'approfondir l'étude de chaque temps.

a) Les deux systèmes verbaux et la notion d'aspect

Dans la langue française, il existe deux systèmes verbaux qui possèdent leurs propres caractéristiques. Cette différenciation entre énoncé ancré dans la situation d'énonciation et énoncé coupé de la situation d'énonciation provient de la distinction mise en place par un linguiste, Émile Benveniste, entre deux types d'énonciation : l'énonciation de discours, que nous pouvons aussi appeler plus simplement discours, et l'énonciation historique, que nous pouvons retrouver sous le nom d'histoire ou bien encore de récit. Il l'explique en ces termes :

³ NARJOUX, Cécile et MOREL, Mary-Annick. *Le Grevisse de l'Étudiant*. Louvain-la-Neuve : De Boek Supérieur, 2018, p. 344.

Les temps d'un verbe français ne s'emploient pas comme les membres d'un système unique, ils se distribuent en *deux systèmes* distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une seule partie des temps du verbe ; tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents, que nous distinguerons comme celui de l'*histoire* et celui du *discours*.⁴

L'énonciation de discours possède une relation étroite avec la situation d'énonciation car elle est caractérisée par la présence de déictiques, c'est-à-dire de mots qui ne trouvent leur sens plein que par leur mise en relation avec la situation d'énonciation. Le discours est aussi une explication ou bien encore un commentaire que l'auteur de l'énoncé adresse à quelqu'un. C'est le mode de communication le plus fréquent. Un locuteur s'adresse à un destinataire, lui transmet des informations et cherche à le convaincre. Le discours utilise toutes les personnes grammaticales dont le « je » et le « tu », qui sont des déictiques, tous les temps verbaux à l'exception du passé simple et du passé antérieur, les temps principaux étant le présent, le passé composé et le futur. En effet, les formes verbales signalent un positionnement de l'énonciateur par rapport au moment de l'énonciation. Certaines témoignent de l'ancrage de l'énoncé dans le présent de l'énonciation qui se veut être le temps dominant. L'énonciation de discours apparaît à l'oral, mais aussi dans les écrits où un locuteur s'adresse à quelqu'un : correspondances, mémoires, théâtre, livres de recettes. Un énoncé ancré dans la situation d'énonciation présente une ou plusieurs marques d'énonciation comme les déictiques, les termes subjectifs, les modalisateurs ou bien encore le choix d'un type de phrase associé à un acte de langage particulier. Le discours conserve un lien avec l'énonciation, à la différence du récit, qui est un cas particulier d'énoncé coupé de la situation d'énonciation comme nous le démontrent Nicolas Laurent et Bénédicte Delaunay.

L'énonciation historique présente les faits passés comme des faits objectifs, détachés de toute prise en charge par un locuteur apparent. Le récit, caractérisé par l'absence des personnes de l'interlocution, repose principalement sur le passé simple, l'imparfait, le conditionnel et leurs formes composées. Avec l'énonciation historique, le lecteur a le sentiment que « les événements se racontent eux-mêmes. En fait, le récit se mêle souvent, à l'écrit, à des moments de discours, notamment quand le narrateur intervient pour livrer un commentaire subjectif.⁵

⁴ BENVENISTE, Émile, 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, p. 238.

⁵ LAURENT, Nicolas et DELIGNON-DELAUNAY, Bénédicte, *op. cit.*, p. 297.

La distinction entre les deux modes d'énonciation nécessite d'aborder la notion d'aspect et de valeur des temps.

Quelle que soit la situation temporelle de l'action, le passé, le présent ou le futur, la forme d'un verbe permet également de donner des indications sur son déroulement. Ces indications constituent l'aspect du verbe. Une action peut être envisagée comme entièrement accomplie, on parle alors d'aspect accompli, ou en cours d'accomplissement, il s'agit de l'aspect inaccompli. Les temps simples de l'indicatif marquent l'aspect inaccompli⁶.

L'aspect verbal est un terme grammatical qui indique le déroulement interne d'une action. Il est exprimé au moyen des temps verbaux en français. Cécile Narjoux et Mary-Annick Morel définissent « l'aspect comme étant la durée interne du procès, la manière dont s'expriment le déroulement, la progression, l'accomplissement du procès, indépendamment de toute considération chronologique. »⁷ Le procès est envisagé du point de vue de son « déroulement interne » également appelé tension. On peut le concevoir de façon globale ou l'envisager dans des phrases successives. Cette durée interne du procès se marque, soit par les formes verbales, soit par des semi-auxiliaires, soit par des affixes, soit par des adverbes, soit encore par le sens même des verbes. On peut ainsi distinguer trois grands types d'aspect : l'aspect grammatical, l'aspect sémantique et l'aspect lexical. On parle d'aspect lexical quand l'aspect est indiqué par un lexème adverbial ou co-verbal. Lorsque l'aspect dépend du temps auquel le verbe est conjugué, il s'agit de l'aspect grammatical. Nous parlons d'aspect sémantique lorsque l'aspect repose sur le sens du verbe, contrairement aux aspects formels qui reposent sur des morphèmes comme des adverbes ou des auxiliaires pour les aspects lexicaux ou bien comme la conjugaison pour les aspects grammaticaux.

b) L'imparfait de l'indicatif

L'imparfait sert à exprimer une action qui se déroule dans le passé. Cécile Narjoux et Mary-Annick Morel présentent « l'imparfait comme un temps apte à montrer un fait en train de se dérouler dans le passé, mais aussi à exprimer le présent dans le passé. On l'utilise donc aussi bien dans la narration, le récit, la description que dans le discours. »⁸

⁶ *Ibid.*, p. 100.

⁷ NARJOUX, Cécile et MOREL, Mary-Annick. *Le Grevisse de l'Étudiant*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2018, p. 305.

⁸ *Ibid.*, p. 345.

L'imparfait se forme à partir de la base du verbe conjugué à la première personne du pluriel au présent et grâce aux terminaisons suivantes « -ais », « -ais », « -ait », « -ions », « -iez », « -aient ». L'imparfait de l'indicatif combine le radical de la première personne du pluriel du présent de l'indicatif, les terminaisons de temps : « -ai », « -ai », « -ai », « -i », « -i », « ai » et, enfin, les désinences de personne : « -s », « -s », « -t », « -ons », « -ez », « -ent ». La seule exception est le verbe « être » car nous n'utilisons pas la base de la première personne du pluriel au présent pour sa formation.

Cette morphologie de l'imparfait peut s'expliquer par l'évolution de ce temps, de son origine latine jusqu'à aujourd'hui.

L'imparfait de l'indicatif français vient de l'imparfait latin classique, mais sa structure est beaucoup plus simple ; il présente en effet une base identique aux six personnes et le paradigme désinentiel reste le même quel que soit le verbe concerné. Il sera important de rendre compte aux élèves de cette régularité afin de rendre l'apprentissage de ce temps plus facile. En latin classique, l'imparfait de l'indicatif présentait trois principaux types de désinences : -abam, abas, abat... pour les verbes du type cantare ; -ebam, ebas, ebat... pour les verbes du type delere et -iebam, iebas, -iebat... pour les verbes du type capere et audire. En gallo-roman, seuls deux types de désinences se maintiennent : -aba(m), -abas, -abat... et -eba(m), -ebas, -ebat... Tous les verbes, quel que soit leur groupe d'origine, présentent désormais les mêmes désinences : -ea, -eas, -eat, -eamus, -eatis, -eant. Pour les trois personnes du singulier et pour la troisième personne du pluriel, les effets de la diphtongaison française justifient le passage de [e] à [ei] au VI^e siècle puis de [ei] à [oi] à la fin XI^e siècle ; ce dernier changement explique le remplacement du digramme « ei » par « oi » au XII^e siècle. Pour la première personne du pluriel, par analogie avec la désinence du présent -ons, -iiens est remplacée par -iions à partir du XIII^e siècle. En moyen français, le e final à la première personne et à la deuxième personne du singulier n'est plus prononcé et disparaît peu à peu de la graphie. En P1, il est remplacé par un « s » ; P1 et P2 ont donc la même désinence : -ois. Pour les verbes du premier et du troisième groupe, le radical est en général le même qu'à l'infinitif. Pour les verbes du deuxième groupe, l'infixe -iss apparaît dans tout le paradigme. Ce n'est qu'à partir du XVIII^e siècle, sous l'impulsion de quelques imprimeurs et écrivains, que l'on commence à remplacer *oi* par *ai* ; ce changement sera validé par l'Académie française en 1835. Très lentement, les désinences -iions et -iiez se simplifient en -ions et -iez ; cette évolution s'achève au XVIII^e siècle. En 1835 se généralise le paradigme désinentiel -ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient, conservé en français moderne. L'imparfait de l'indicatif a subi une évolution morphologique indissociable de l'évolution phonétique : le point essentiel est l'abandon, en 1835, du digramme *oi* au profit de *ai* afin de mieux traduire la prononciation [ɛ] datant du XV^e siècle⁹.

⁹ HÉLIX, Laurence. *L'Ancien Français*. Armand Colin, 2018, p. 36-39.

Il pourra être intéressant, lors de la découverte des récits de chevalier en classe de cinquième, de présenter aux élèves des textes médiévaux présentant les anciennes formes de l'imparfait.

L'imparfait, comme le présent, envisage le procès dans son déroulement, il marque l'inaccompli ou l'aspect tensif, et de l'intérieur, il envisage le procès de manière sécante ou non incidente. C'est pour cela que l'on dit qu'il marque l'aspect sécant. Lorsque le procès est ainsi non accompli, c'est-à-dire que l'action n'est pas précisément déterminée car elle n'a pas de limite précise et qu'elle est en cours de tension, nous pouvons alors parler d'aspect tensif.

Dans un récit au passé, on alterne entre l'imparfait et le passé simple. L'imparfait sert à décrire les personnages, les lieux, les objets, à évoquer les circonstances secondaires ou à commenter l'événement principal qui est, lui, au passé simple. L'imparfait est un temps de l'arrière-plan tandis que le passé simple est le temps du premier plan.

L'alternance de l'imparfait et du passé simple s'explique ainsi par leurs valeurs aspectuelles. L'imparfait d'aspect sécant représente une action en cours et exprime une durée imprécise, sans limite, c'est-à-dire que l'on peut « couper », dont une autre action peut interrompre le cours, et c'est quelque chose que l'on peut décrire comme interrompu. La fin d'une action peut en effet ne pas être précisément déterminée. À l'inverse, le passé simple, d'aspect global, exprime une durée précise. Il met en relief une action dont on saisit le début et la fin. Nous pouvons donc remarquer une articulation entre l'aspect sécant et l'aspect global, par exemple dans la phrase suivante : « Il entra pendant qu'elle lisait. ». L'action est alors en quelque sorte coupée en deux : une partie réelle et une partie virtuelle, sans limite précise. De sa valeur aspectuelle d'inaccompli découle sa valeur temporelle principale « d'arrière-plan ». L'imparfait est dit « d'arrière-plan » quand, opposé au passé simple, il constitue une toile de fond comme un récit, une description ou bien encore un commentaire narratorial pour la survenue de l'événement relaté au passé simple.

L'imparfait de l'indicatif peut marquer la répétition dans le passé. Il s'agit de la valeur itérative. Nous pouvons retrouver cette valeur dans la phrase suivante : « Pendant les vacances, elle se levait à dix heures tous les jours. ».

Il peut aussi transcrire la parole ou la pensée d'un personnage au discours indirect ou au discours indirect libre. Cet imparfait de concordance est appelé par le temps passé du verbe principal et il n'a pas toujours une valeur temporelle du passé. Nous pouvons donner comme exemple la phrase suivante : « Je viens juste de voir Julien et il m'a dit qu'il attendait. »

L'imparfait est appelé par le passé composé « a dit » mais il renvoie à une action présente car Julien attend encore au moment où le locuteur parle de lui. De plus, le verbe « attendait » a une valeur temporelle de passé car Julien attendait déjà le locuteur au moment où il parlait. On ne sait pas depuis combien de temps il attend.

Exceptionnellement, l'imparfait peut remplacer, dans un récit, le passé simple. On parle alors d'imparfait pittoresque. Afin d'illustrer cet imparfait nous pouvons donner l'exemple suivant : « Onze ans après, il perdait la bataille de Waterloo. ». L'imparfait met en relief l'action en lui donnant une certaine durée. En effet, son aspect sécant représente une action en cours et exprime une durée imprécise, sans limite. Il s'agit donc d'un aspect non limitatif.

Il est fréquent que l'imparfait ne prenne aucune valeur temporelle mais ait alors une valeur modale.

Dans le système hypothétique, c'est-à-dire dans une proposition subordonnée hypothétique introduite par « si », et en association avec le conditionnel, l'imparfait peut exprimer un fait possible dans le présent ou dans l'avenir. Il a alors une valeur du potentiel. Afin de démontrer cette valeur, nous pouvons analyser cette phrase : « Si vous alliez à la campagne, vous pourriez vous reposer. » L'imparfait « alliez » ne place pas le fait d'aller à la campagne dans le passé. Il indique que ce fait est seulement envisagé. L'imparfait exprime quelque chose qui est possible et relève donc du potentiel. Il peut également exprimer un fait impossible dans le présent. Il s'agit de la valeur d'irréel du présent.

Quand l'hypothèse est envisagée comme probable, on n'utilise pas l'imparfait, mais le présent, en association avec l'indicatif futur comme le démontre la phrase suivante : « S'il fait beau, nous irons à la plage ». Il s'agit d'une valeur modale. Le système hypothétique exprime alors le potentiel.

En dehors du système hypothétique, l'imparfait peut servir à atténuer un ordre ou une demande. Il est fréquent chez certains commerçants, en particulier sur les marchés. Par exemple, nous pouvons entendre un marchand dire : « Qu'est-ce qu'il vous fallait ? ». L'action présente reportée au passé permet d'atténuer la demande du locuteur.

L'imparfait est parfois utilisé avec des verbes perfectifs qui s'accordent mal, *a priori*, avec un procès inscrit dans une durée et dont la limite finale n'est pas envisagée. Les phrases suivantes nous le démontrent : « Dès octobre 1933, il *rompait* avec la Société des Nations. » et « Il essaya de se relever. L'instant d'après, il *mourait*. ».

L'imparfait présente donc plusieurs emplois temporels, modaux et stylistiques et la variété d'emplois de ce temps ne change rien au fait qu'il soit ordinaire, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un temps que nous utilisons tous les jours. La fréquence de son utilisation explique cette variété d'emplois, et réciproquement.

Nous l'avons vu précédemment, l'imparfait est souvent accompagné d'un autre temps dans les textes : le passé simple.

c) Le passé simple de l'indicatif

Le passé simple ne s'emploie plus que dans la langue écrite ; dans l'usage oral, le passé composé le remplace. Il permet de situer le procès dans un passé lointain, coupé du moment de l'énonciation.

La terminaison du passé simple associe en réalité deux types de marques, celles qui indiquent le temps, et qui varient selon les verbes, avec des changements de voyelles principalement, et celles qui indiquent la personne.

Pour les verbes du premier groupe, les désinences de personne sont : « -i », « -s », « -Ø », « -mes », « -tes », « -rent ».

Pour les autres verbes, les désinences de personne sont : « -s », « -s », « -t », « -mes », « -tes », « -rent ».

Pour les verbes du premier groupe, les terminaisons de temps sont : « -a », « -a », « -a », « -â », « -â », « -è ».

Pour les verbes du deuxième groupe, les terminaisons de temps sont : « -i », « -i », « -i », « -î », « -î », « -i ».

Pour les verbes du troisième groupe, les terminaisons de temps sont différentes selon les verbes.

Pour les verbes en -ir, sauf *courir*, *mourir*, *tenir* et *venir*, majorité des verbes en -re, *asseoir*, *voir* et les verbes de leurs familles, sauf *pouvoir* les terminaisons sont les suivantes : « -i », « -i », « -i », « -î », « -î », « -i ».

Pour les verbes en -oir, sauf ceux qui prennent *i* comme *voir*, *courir*, *mourir* et certains verbes en -re comme *boire*, *conclure*, *connaître*, *croire*, *lire*, *vivre*, les terminaisons sont les suivantes : « -u », « -u », « -u », « -û », « -û », « -u ».

Enfin, pour les verbes *tenir*, *venir* et les verbes de leurs familles, les terminaisons sont les suivantes : « -in », « -in », « -in », « -în », « -în », « -in ».

Cette morphologie du passé simple peut s'expliquer par l'évolution de ce temps, de son origine latine jusqu'à aujourd'hui.

Les passés simples français descendent des parfaits latins et se répartissent en deux grands types : les passés simples faibles : toujours accentués sur la désinence, ils possèdent une seule base. On en distingue trois, reconnaissables à leur voyelle thématique : *a*, *i* ou *u* et les passés simples forts : toujours accentués sur la base, ils présentent une alternance entre une base courte à la première et troisième personne du singulier et à la troisième personne du pluriel et une base longue à la première et à la deuxième personne du pluriel et à la deuxième personne du singulier. On distingue parmi eux les passés simples en *i* et ceux en *u*. Le passé simple faible en « a » est issu du parfait latin en *-avi* ; il concerne la plupart des verbes du premier groupe. Le passé simple faible en « i » est issu du parfait latin en *-ivi*. Le passé simple faible en « u » est issu du parfait latin en *-ui*. Les passés simples forts présentent deux bases distinctes, la base longue possédant une syllabe de plus que la base courte. L'accent est toujours sur la base. Quatre verbes seulement sont concernés : *venir*, *tenir*, *voloir*, *veoir* et leurs composés.

De l'ancien français au français moderne, l'évolution phonétique et, surtout, le jeu des analogies et des alignements, ont grandement simplifié le système : depuis la fin du Moyen Âge, tous les passés simples sont faibles, accentués sur la désinence, et présentent une base unique. Il pourra être intéressant d'expliquer aux élèves, lors de la découverte de textes médiévaux encore une fois, certains phénomènes comme l'apparition de l'accent circonflexe aux P4 et P5¹⁰.

Le radical du passé simple s'obtient le plus souvent par la suppression de la terminaison de l'infinitif. Mais certains verbes, en particulier ceux dont le passé simple est un *u*, présentent une forme réduite. Le passé simple de *pouvoir* est du type *je pus*, *tu pus*... D'autres verbes présentent des radicaux encore plus singuliers : *naître* donne *je naquis*, *vivre* donne *je vécus*... La consultation d'un manuel de conjugaison est indispensable pour les formes irrégulières.

Nous venons de présenter les caractéristiques morphologiques du passé simple et nous allons maintenant nous intéresser à ses valeurs.

D'aspect global, le passé simple donne des limites précises à chacune des actions. Il apparaît souvent en relation avec des expressions marquant la succession comme « et, ensuite, quelque temps après, alors, puis » ou la soudaineté avec des expressions comme « soudain » ou encore « tout d'un coup ». Le fait qu'il marque l'inaccompli ou l'aspect tensif comme tous les temps simples est rendu difficilement compatible avec le fait qu'il marque aussi l'aspect global (ou incident). On peut dire qu'il envisage le procès en un seul accomplissement depuis sa borne initiale et dans sa globalité, indépendamment de sa durée, présentant le procès comme borné dans

¹⁰ HÉLIX, Laurence, *op. cit.*, p. 40-44.

son déroulement par un début et une fin. Mais il peut aussi exprimer d'autres aspects secondaires. Une action peut être envisagée dans sa globalité, avec un début et une fin précise : on parle d'aspect global. L'aspect global est notamment marqué par le passé simple.

L'aspect sécant de l'imparfait et l'aspect global du passé simple permettent d'employer ces deux temps dans une même phrase pour marquer qu'une action est interrompue par une autre. Nous pouvons voir cela dans la phrase suivante : « Le grand voyageur marchait dans la neige quand soudain il entendit le cri terrifiant d'un loup affamé. ».

L'aspect tensif correspond au fait d'envisager le procès dans son déroulement. Or, si le fait exprimé au passé simple n'est pas nécessairement dépourvu de durée, il indique surtout le fait que cette action soit délimitée. Le passé simple exprime un fait qui est complètement achevé à un moment déterminé du passé, bien délimité, et qui est sans contact avec le présent. Ainsi est-il apte à dire un passé très ancien, l'antériorité par rapport à un autre passé, un fait de premier plan ou une succession d'actions passées¹¹.

Par opposition à l'imparfait, qui rejette les événements et les états à l'arrière-plan, le passé simple met l'action au premier plan. Il peut marquer la répétition dans le passé, on parle alors de valeur itérative. Nous pouvons la trouver dans la phrase suivante : « Trois fois de suite, il alla au restaurant. ». L'aspect itératif permet, paradoxalement, d'exprimer une vérité générale d'expérience. On utilise donc un passé simple dit gnomique.

Nous venons de voir la morphologie et les différents emplois des temps du récit. Nous allons maintenant nous intéresser à l'enseignement de ces derniers.

2) L'enseignement des temps du récit et le lien au numérique

La notion de valeurs des temps du récit occupe une place de premier plan dans les programmes d'enseignement.

La lecture des récits de fiction est, en classe de français, une activité importante. En effet, le récit de voyage permet de présenter aux élèves des lieux, des paysages, des acteurs ou bien encore des événements à travers une grammaire qui lui est propre. C'est alors que nous pouvons étudier ce type de récits en classe de cinquième grâce à l'entrée au programme « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? ». Cette séquence permettra aux élèves de découvrir diverses formes de récits d'aventures, fictifs ou non, des journaux d'explorateurs et des textes célébrant les

¹¹ NARJOUX, Cécile et MOREL, Mary-Annick, *op. cit.*, p. 348.

voyages. Elle permettra également de leur faire comprendre les raisons qui poussent à vouloir découvrir l'autre et l'ailleurs et de s'interroger sur les valeurs mises en jeu dans ces projets et ces rencontres. En effet, plusieurs aspects positifs sont à noter et souvent décrits dans les récits d'aventure et de voyages, des valeurs qu'apprend le voyageur et qui peuvent être transmises aux élèves telles que la curiosité, les connaissances, la connaissance de soi, le respect de l'autre et la liberté. Ces œuvres peuvent également permettre aux auteurs d'utiliser la littérature afin de dénoncer les aspects négatifs du voyage comme la nostalgie, l'envie d'enrichissement, la peur et l'orgueil. « Enfin, les élèves pourront s'interroger sur le sens des représentations qui sont données des voyages et de ce qu'ils font découvrir¹². » Le professeur pourra faire découvrir les différentes formes que peut prendre le voyage en littérature comme le voyage conquête, le voyage-découverte, le voyage initiatique, le voyage scientifique ou le voyage imaginaire¹³.

a) La place de la notion dans les programmes

Les temps du récit sont présents dans les programmes scolaires. Ils se rattachent à différentes entrées que l'on peut trouver au cycle 4, en continuité du cycle 3.

En effet, le cycle 4 vise à consolider l'orthographe lexicale et grammaticale des élèves. Ces derniers devront être capables d'identifier les principaux temps et les principaux modes personnels et non personnels. Nous pouvons rappeler que les élèves du cycle 3 doivent connaître les trois groupes de verbes ainsi que les régularités des marques de temps et de personne¹⁴. Le présent, l'imparfait, le futur, le passé simple, le passé composé, le plus-que-parfait de l'indicatif, le conditionnel présent et l'impératif présent de certains verbes sont des temps que les élèves connaissent à la fin de la sixième. Au cycle 4, les élèves seront donc en mesure de mémoriser les temps précédents et s'ajouteront le futur antérieur et le passé antérieur de l'indicatif, le présent et le passé du conditionnel, l'impératif présent, le présent, le passé, l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif à toutes les personnes pour les verbes des trois groupes ainsi que pour les verbes irréguliers du 3^e groupe comme *faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre, savoir, falloir* et *valoir*. Nous pouvons donc remarquer une certaine progression logique dans les programmes scolaires. Les élèves devront savoir mettre en évidence le lien entre le temps employé

¹² Ministère de l'Éducation nationale, 2019 [mis à jour en mai 2019], « Repères annuels de progression pour le Cycle 4 ». Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/document/14074/download> [consulté en octobre 2023].

¹³ Ministère de l'Éducation nationale, 2019 [mis à jour en mai 2019], « Repères annuels de progression pour le Cycle 4 ». Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/document/14074/download> [consulté en octobre 2022].

¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale, 2019 [mis à jour en mai 2019], « Repères annuels de progression pour le Cycle 3 ». Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3> [consulté en juin 2023].

et le sens. Le cycle 4 vise également à initier les élèves à la valeur des temps à partir d'observations et de comparaisons comme l'opposition entre les temps simples et les temps composés qu'ils auront déjà étudiée au cycle 3. Il s'agira donc d'étudier la notion d'aspect non accompli/accomplis ainsi que l'opposition entre les temps qui embrassent ou non l'action dans sa totalité. Nous pourrions également parler d'action bornée ou non bornée. Les élèves observeront aussi l'incidence de la valeur des temps sur leurs emplois, ce qui permettra au professeur d'aborder les notions de premier plan et d'arrière-plan. L'étude de la valeur des temps permettra aux élèves de travailler des points stylistiques d'un texte. En effet, ils pourront être capables de distinguer les temps qui sont utilisés pour situer chronologiquement l'action, des temps qui sont employés à la place d'autres temps pour donner plus de relief à l'expression ou encore des temps de l'indicatif employés, non pour situer l'action dans une chronologie précise, mais pour indiquer le degré de réalité de cette action¹⁵.

Nous pouvons nous interroger sur la manière dont ces notions au programme sont introduites dans les manuels scolaires. Premièrement, le manuel *L'envol des Lettres Français 5^e* rédigé sous la direction de Florence Randanne¹⁶ propose des « fiches de révision » sur l'étude de la langue que nous pouvons retrouver dans les dernières pages. La page 335 est consacrée à l'étude morphologique de l'imparfait tandis que la page 336 est dédiée à celle du passé simple. Ces deux pages sont organisées de la même manière. Elles offrent premièrement une partie leçon qui permet de réinvestir la notion de construction des deux temps puis une partie qui donne l'occasion aux élèves de s'exercer. Ces deux pages n'abordent pas la notion de valeurs des temps. Nous pouvons remarquer que le manuel ne suggère pas de fiche de révision sur cette notion, seule une fiche de révision sur les aspects du verbe est offerte à la page 340. Ce manuel ne présente donc pas toutes les notions du programme de cinquième. Nous le verrons dans la partie suivante dédiée aux scénarii didactiques possibles, des cahiers d'exercices proposent des doubles pages dédiées à l'étude morphologique des temps du récit ainsi qu'à la découverte de leurs valeurs.

Éduscol met en avant un chantier de morphologie verbale sur les formes de l'imparfait. L'objectif de ce dernier est de distinguer les marques de temps et les marques de personnes sur les désinences de l'imparfait pour appréhender le système de la morphologie verbale. Ce site Web

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Annexe 7.

officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation offre également un chantier sur la morphologie du passé simple.

Nous avons pu remarquer la présence des temps du récit dans les programmes scolaires et nous allons maintenant analyser le type d'activités que nous pourrions proposer en classe autour de cette notion.

b) Des scénarii didactiques possibles

Après vous avoir exposé l'imparfait et le passé simple, je vais désormais me prêter à la présentation de différentes activités permettant d'enseigner ces temps et leurs valeurs.

Afin de travailler les temps du récit de manière « traditionnelle », nous pourrions demander aux élèves de réaliser les deux doubles pages proposées en annexe qui proviennent du manuel *Mon cahier de Français 5^e* d'Évelyne Ballanfat¹⁷. En effet, ces deux doubles pages, celle aux pages 56 et 57 et celle aux pages 58 et 59, sont construites de la même manière dans un ordre logique. L'imparfait et le passé simple ne sont pas des temps inconnus aux élèves, c'est donc pour cela que le premier exercice propose d'observer et de manipuler la notion. Nous nous concentrerons dans un premier temps sur l'analyse de la double page dédiée à l'étude de l'imparfait. Nous pouvons remarquer que les connaissances et les compétences visées sont introduites en haut à droite de la page 56. L'élève peut donc savoir ce que les exercices vont lui apprendre et quelles connaissances il va devoir mobiliser pour réussir à les réaliser. Les exercices proposés permettront aux élèves de réinvestir les notions acquises au cours du cycle 3 sur la morphologie de l'imparfait tout en leur faisant découvrir les valeurs de ce temps. Le premier exercice va donner l'occasion de rappeler, par l'observation et la comparaison, que les verbes des différents groupes possèdent les mêmes désinences verbales lorsqu'ils sont conjugués à l'imparfait. Le deuxième exercice, par l'analyse d'un verbe de chaque groupe, permettra de remémorer aux élèves le fait que le radical des verbes conjugués à l'imparfait est celui des verbes conjugués à la première personne du pluriel au présent. Le troisième exercice vise à identifier l'utilité de l'imparfait dans une phrase. Cette question d'utilité d'un temps dans une phrase correspond en réalité à sa valeur. Il s'agit donc d'une première approche des valeurs des temps par un exercice d'observation et de manipulation. L'exercice 4 conduit les élèves à manipuler ce qu'ils

¹⁷ Annexes 1 et 2.

ont appris dans l'exercice 2. En effet, les élèves vont cette fois-ci écrire le radical devant les terminaisons de l'imparfait. C'est grâce à l'analyse des verbes conjugués au présent à la première personne du pluriel dans la première colonne que les élèves pourront trouver la réponse. Cet exercice permettra également de mettre l'accent sur les exceptions comme c'est le cas pour l'auxiliaire « être ». La page 56 se termine par une petite leçon qui rappelle la formation de l'imparfait ainsi que les désinences et les valeurs de ce temps. La page 57 est vouée à l'exercitation de la notion. Nous pouvons remarquer que les exercices sont proposés dans différentes catégories : « J'identifie les verbes à l'imparfait et leur terminaison », « Je conjugue des verbes à l'imparfait » et « Je réfléchis à la valeur de l'imparfait ». Ils sont aussi proposés dans un ordre logique de difficulté comme en témoigne le nombre d'étoiles à chaque fois. Les exercices 5 et 6 permettent de vérifier que les élèves connaissent la morphologie de l'imparfait et qu'ils réussissent à identifier le sujet d'un verbe. L'exercice 7 est un exercice de manipulation qui permettra au professeur de s'assurer que les élèves savent bien conjuguer les verbes de chaque groupe à l'imparfait. L'exercice 8 est un exercice de réécriture qui consiste toujours à vérifier les connaissances sur la morphologie de l'imparfait des élèves. L'exercice 9 est un exercice de manipulation, les élèves doivent être capables de conjuguer les verbes demandés entre parenthèses à l'imparfait mais cette fois-ci dans un texte : ils doivent donc premièrement identifier le sujet pour ne pas faire d'erreur. Enfin, l'exercice 10 est consacré à l'analyse des valeurs de l'imparfait dans trois phrases différentes. En effet, les trois phrases présentent la valeur d'habitude, de description et de l'expression des circonstances d'une action de premier plan. Les élèves doivent donc dans un premier temps identifier la valeur de chaque verbe, puis ils devront expliquer cette identification. Ils pourront alors relever des indices dans les différentes phrases afin d'expliquer la réponse. Afin de vérifier l'orthographe et les connaissances acquises des élèves sur cette notion, le manuel propose une dictée qui se concentre sur l'imparfait car il s'agit d'un texte qui présente essentiellement des verbes à l'imparfait et la consigne demande aux élèves de souligner ces derniers.

Concentrons-nous maintenant sur la double page consacrée à l'étude du passé simple. Comme les pages 56 et 57, les pages 58 et 59 s'organisent de la même manière. La première page est dédiée à des exercices d'observation et à une leçon. L'élève doit dans un premier temps identifier les verbes conjugués dans un court texte. Le professeur pourra alors rappeler que les élèves peuvent utiliser différents tests afin de trouver les verbes conjugués. En effet, il existe le

test d'effacement car on ne peut pas supprimer ou effacer un verbe conjugué sans changer le sens de la phrase. Le test de l'addition permet d'identifier le verbe conjugué car on peut le placer entre les mots de la négation « ne... pas ». Le test de remplacement permet aux élèves de trouver le verbe conjugué car ils peuvent le remplacer par un autre verbe conjugué ou bien modifier la personne ou le temps auquel il est conjugué. Enfin, le test du déplacement permet aux élèves de comprendre qu'un verbe conjugué est un mot qu'on ne peut pas déplacer dans la phrase. La question b) du premier exercice permet d'introduire la notion de valeur du passé simple en tant que temps qui exprime les actions de premier plan, celles qui font avancer l'histoire. La consigne précise qu'un verbe du texte n'est pas concerné par cette question. L'élève pourra alors, par déduction, mettre de côté le verbe conjugué à l'imparfait car tous les autres sont conjugués au passé simple et, si l'élève a étudié les valeurs de l'imparfait avant celles du passé simple, il se rappellera que l'imparfait n'exprime pas ce genre d'action et que les terminaisons sont différentes de celles du passé simple. L'exercice 2 vise, par l'observation et la réflexion, à trouver les verbes conjugués respectivement à l'imparfait et au passé simple grâce à leurs différentes valeurs : celle de la description pour l'imparfait et celle de l'action répétée pour le passé simple. Cet exercice se trouve avant la leçon sur la page, il permet donc aux élèves de découvrir les valeurs du passé simple de manière déductive. Le bilan de l'exercice 2 demande aux élèves de savoir identifier le sujet et de connaître les désinences verbales ainsi que la morphologie de l'imparfait et du passé simple. On suppose alors que l'imparfait aura été étudié avant cette double page sur le passé simple. L'exercice 3 présente des verbes conjugués des trois groupes dans un tableau. Les élèves doivent analyser ces derniers afin d'identifier les désinences du passé simple. Le sujet doit également être souligné afin que l'élève puisse faire le lien de manière automatique entre la désinence et le sujet qui lui correspond. La question b) et le bilan permettront de mettre en évidence la voyelle qui revient systématiquement dans chaque groupe comme le « a » pour le premier groupe, le « i » pour le deuxième ainsi que le « i », le « u » et « in » pour le troisième groupe car les élèves doivent surligner cette dernière à chaque fois et ils pourront remplir le bilan grâce à l'observation de ces voyelles qui sont récurrentes dans les groupes respectifs. Les élèves pourront donc apprendre par cœur cette systématisation de la voyelle afin de ne pas faire d'erreur d'orthographe. La page 58 se termine, comme la page 56, par une leçon sur la morphologie du passé simple ainsi que sur ses valeurs. La page 59 est également organisée de la même manière que la page 57 : elle permet aux élèves de s'exercer sur la notion de passé simple et propose différentes catégories pour cela avec un ordre logique de difficulté. Nous pouvons remarquer que

ces exercices sont plus difficiles que ceux sur l'imparfait car ils mobilisent davantage de connaissances. En effet, les élèves doivent à la fois se rappeler les compétences acquises précédemment avec la leçon sur l'imparfait et aussi travailler la notion de passé simple. Pour la partie « J'identifie les verbes au passé simple », l'exercice 4 demande aux élèves d'identifier les verbes au passé simple. Il faut donc être attentif à ne pas relever des verbes à l'imparfait qui expriment également des actions passées. L'exercice 5 consiste à trouver les verbes des différents groupes. Les élèves doivent donc mobiliser les connaissances acquises grâce à la leçon et à l'exercice 3 sur la page précédente. Ils réussiront à distinguer les trois groupes grâce à l'identification de la voyelle correspondante. En effet, nous pouvons rappeler les démarches de Britt-Mari Barth dans son ouvrage *L'Apprentissage de l'abstraction* que nous avons vu dans le chantier Éduscol. Elle propose des fiches méthodologiques accessibles aux élèves pour faire ressortir des points communs, pour créer des ensembles, les nommer et dégager les différences entre les groupes verbaux. L'exercice 6 demande cette fois-ci aux élèves de trouver les verbes conjugués au passé simple à l'intérieur d'un petit texte. Ils doivent également être capables d'identifier leur sujet afin de rendre automatique le lien entre la désinence et le sujet utilisé. Dans la partie « J'utilise les conjugaisons du passé simple », l'exercice 7 permet de vérifier que les élèves savent conjuguer les verbes des trois groupes. Il amène aussi les élèves à se rendre compte que les verbes du premier groupe conjugués au passé simple ne conservent pas la voyelle « a » à la troisième personne du pluriel contrairement aux verbes des deux autres groupes qui conservent leur voyelle systématique. L'exercice 8 est un exercice de manipulation, les élèves doivent être capables de conjuguer les verbes demandés entre parenthèses au passé simple mais cette fois-ci dans un texte donc ils doivent premièrement identifier le sujet pour ne pas faire d'erreur. Cet exercice peut paraître compliqué pour les élèves car le verbe « voir » conjugué au passé simple ressemble au verbe « vivre » conjugué au présent et le verbe « prendre » conjugué au passé simple fait penser au verbe « prier » conjugué au présent. Il est donc important que les élèves identifient bien la différence entre tous ces verbes qui sont des homophones à certaines personnes. L'exercice 9 est un exercice de manipulation qui permettra au professeur de vérifier que les élèves savent bien conjuguer les verbes au passé simple. La notion sera alors manipulée grâce à un exercice de conjugaison. Nous pouvons remarquer qu'il ne propose pas de verbes du deuxième groupe ni de verbes du troisième groupe se conjuguant avec la voyelle « u ». Il aurait été intéressant de proposer un verbe de chaque groupe, des verbes se conjuguant avec des voyelles différentes et des exceptions comme les verbes « venir », « tenir » ou encore « être » et « avoir ». Enfin, dans la

partie « J'emploie le passé simple dans un texte littéraire », l'exercice 10 propose aux élèves de conjuguer des verbes donnés entre parenthèse au passé simple. Comme dans l'exercice 8, les élèves devront faire attention à bien identifier le sujet afin de ne pas faire d'erreur de conjugaison. Nous pouvons remarquer que cet exercice a un niveau de difficulté élevé comme en témoignent les trois étoiles. En effet, les élèves ont souvent du mal à savoir quelle voyelle utiliser avec des verbes comme « courir » où ils seraient tentés de mettre un « i » ou bien encore « faire » qui peut les faire douter. Ces verbes, comme les verbes « avoir » et « être », nécessitent d'être appris par cœur. La page 59 ne présente aucun exercice consacré aux valeurs du passé simple. Il aurait pu être intéressant d'en proposer au moins un. Nous pouvons retrouver à la fin de la page une partie « J'applique ce que j'ai appris pour écrire ». La consigne demande aux élèves d'écrire un texte d'imagination avec un nombre de lignes et un temps verbal précisés. Les élèves disposent également d'un conseil qui propose d'utiliser des expressions et des adverbes afin de les aider à employer le passé simple. Nous avons vu que cette double page est proposée à la suite de l'étude de l'imparfait et que de nombreux exercices permettaient aux élèves de comprendre la différence entre ces deux temps verbaux. Le travail d'écriture aurait donc pu proposer aux élèves d'utiliser les deux temps afin que le professeur puisse vérifier si les notions ont été acquises ou non.

Ces ressources permettent alors aux élèves d'acquérir des connaissances sur la morphologie des temps du récit ainsi que sur leurs valeurs grâce à l'exercitation et à l'apprentissage des leçons.

c) Les ressources offertes par le numérique : le podcast

Nous l'avons vu précédemment, il est fondamental d'aborder l'imparfait et le passé simple en tant que temps du récit et de faire découvrir leurs valeurs en classe de cinquième. Il pourra être intéressant de démontrer que le podcast peut être un outil d'apprentissage dans le milieu scolaire et plus spécifiquement en cours de grammaire. Cette partie permettra donc de présenter les ressources numériques et leur place dans les programmes scolaires ainsi que la justification didactique du podcast.

Un podcast est un contenu audio numérique que l'on peut écouter n'importe où, n'importe quand, grâce à la technologie du flux RSS. Un flux RSS permet de suivre un flux d'informations, les nouvelles actualités d'un site Web par exemple, sans devoir vous rendre sur le site Web concerné. Le contenu de ce flux RSS est en effet automatiquement généré en fonction des mises à jour du site en question. Le mot « podcast » provient du journaliste britannique Ben Hammersley. Il s'agit en réalité de la contraction du mot « iPod » et du mot « broadcast » qui signifie diffusion. L'iPod est un baladeur numérique conçu et commercialisé depuis 2001 par Apple Computer. Au départ, simple lecteur audio, puis photos, les derniers modèles proposent la lecture vidéo.

Le mot apparaît pour la première fois dans un article de *The Guardian* en 2004. Dès l'année suivante, le 28 juin 2005, Apple s'empare du terme et le rend grand public en l'introduisant dans la version 4.9 de son logiciel iTunes, permettant la synchronisation avec l'iPod. Le communiqué de presse est révélateur : Apple Takes Podcasting Mainstream. À l'époque, il y avait 3000 podcasts disponibles, on en compte plus de 2 millions en mars 2021.¹⁸

En effet, de plus en plus d'influenceurs proposent un nouveau type de contenu, le podcast, qui permet aux utilisateurs des réseaux sociaux de faire deux choses à la fois, par exemple courir ou cuisiner en écoutant différents enregistrements. Nous pouvons donc remarquer que le podcast a tendance à remplacer la musique dans certains domaines car il permet d'apprendre et de réfléchir sur de nombreux sujets. Le rythme d'un podcast, étant plus lent qu'une chanson, peut également favoriser un meilleur rythme cardiaque pendant la course à pied par exemple.

La plupart des commentateurs s'accordent pour attribuer à Apple un rôle majeur. En effet, il joue un rôle d'hôte impartial et peu intervenant, permettant aux podcasts de proliférer sans s'acquitter de commissions, à la différence de son App Store. À partir de 2005, la firme va intervenir sur trois fronts : comme fournisseur de logiciels de « podcatcher », programme de téléchargement et d'écoute de podcasts, avec iTunes, comme éditeur d'un annuaire des podcasts, et comme fournisseur de tutoriels pour la création de podcasts à partir de ses produits GarageBand et QuickTimePro. La version Apple iTunes 4.9 est d'ailleurs prévue pour en faciliter la création. De fait, les podcasts vont devenir plus « mainstream », c'est-à-dire un phénomène de masse qui représente ce qui est d'actualité : dès l'année suivante, 22 % des Américains se disent familiers du terme.¹⁹

Pour l'apprentissage en général, le potentiel du podcast est gigantesque. La possibilité de proposer des contenus sous des formes variées telles que les audios, les images, les animations ou encore les vidéos, permet d'adapter ces contenus aux objectifs d'enseignement. Le fait de pouvoir télécharger les podcasts sur un support mobile offre de multiples possibilités d'accès et ceci que ce soit dans un usage autonome, ou intégré à une séquence pédagogique. Depuis les années 2000, le monde de l'éducation ne s'est pas privé de faire usage du podcast à des fins éducatives et bon nombre d'universités, ayant conscience de l'influence de l'oral sur l'apprentissage, ont commencé à enregistrer les cours magistraux. Cela a servi à garder une trace des cours et des échanges pour la postérité mais cela a également été utile pour les étudiants absents ou à besoins particuliers. Le podcast a également commencé à être utilisé pour organiser une classe inversée : ainsi, les

¹⁸ PodMust <https://podmust.com/podcast-definition-histoire/> [consulté en décembre 2022]

¹⁹ SIMON, Jean-Paul. « En 11 dates clés : une brève histoire du podcast », 2021. URL : <https://larevuedesmedias.ina.fr/en-11-dates-cles-une-breve-histoire-du-podcast>

étudiants pouvaient s'informer en amont et le cours était consacré aux travaux pratiques et au travail collaboratif²⁰.

Les bénéfices du podcast sont de plusieurs ordres. D'abord, il y a un intérêt croissant pour ce mode d'apprentissage parce qu'il est perçu comme en rupture avec les supports ou méthodes d'apprentissage classiques, le cours magistral étant considéré comme trop centré sur le professeur. Il y a donc une dimension affective à prendre en compte, et cette dimension agit sur la motivation intrinsèque. Il semble également que la modalité auditive soit plus instinctive que la lecture, ce qui rend les podcasts plus attractifs et rend les élèves plus réceptifs aux contenus proposés. De plus, le fait de varier les supports est toujours un avantage dans les apprentissages même si utiliser la technologie ne veut pas nécessairement dire que l'on enseigne mieux. Pour résumer, les podcasts offrent de nombreux avantages pour l'enseignement, notamment en termes de flexibilité, d'accessibilité et d'engagement. Ils peuvent apparaître comme amusants car les apprenants se motivent pour des thèmes qui les intéressent, et valorisants car ils améliorent la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité. Les enseignants peuvent enregistrer des cours, des discussions en classe et des commentaires pour aider les élèves à rester engagés dans leur propre processus d'apprentissage. Les podcasts sont également une option pratique pour les élèves ayant des besoins spécifiques, tels que les personnes ayant des troubles de l'attention ou des difficultés de lecture. En outre, les podcasts peuvent être utilisés pour fournir du contenu pédagogique supplémentaire et aider les étudiants à se préparer à des tâches d'évaluation. Plus important encore, le podcast est le symbole de l'apprentissage autonome et de l'enseignement expérientiel. Les résultats sont concrets quand les apprenants enregistrent eux-mêmes leurs podcasts²¹.

La deuxième partie permettra de présenter les différents avantages du podcast ainsi que l'aide qu'il apporte à la compréhension et à la mémorisation des notions.

Les élèves peuvent faire un usage autonome ou intégré des podcasts mais ils peuvent également en créer et les publier. Cela est en phase avec la pédagogie de projet et l'approche actionnelle, mais permet aussi de travailler les compétences numériques et collaboratives. La création de podcast par les apprenants est donc légitime car elle permet de les rendre acteurs durant la séance. Ainsi, les élèves peuvent réorganiser l'information reçue en cours pour la mettre à disposition de leurs pairs ou la réutiliser dans un but de révision. Les objectifs et les critères d'évaluation ont inclus des compétences écrites et orales mais également techniques. En effet, le travail sur le podcast implique d'abord des recherches, une production écrite cohérente et riche,

²⁰ ARNAUD, Brigitte. *Le Rendez-vous de la recherche*, « Quel est l'intérêt pédagogique des podcasts ? », Académie de Toulouse.

URL : <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/quel-est-linteret-pedagogique-des-podcasts> [consulté en décembre 2022]

²¹ *Ibid.*

une mise en voix et certains savoirs comme l'enregistrement et le montage sur logiciel. Le podcast est un produit qu'il faut faire vivre, c'est pourquoi les compétences orales y sont particulièrement travaillées. On pourrait imaginer un tel projet sur un trimestre pour traiter plusieurs thèmes au programme avec des productions variées comme des diaporamas, des audios et des vidéos. Nous devons faire attention à ne pas faire écouter un podcast sans consigne car les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux. En effet, chaque travail nécessite une consigne claire et précise afin que les élèves puissent réussir ce dernier. Les apprenants peuvent enregistrer des jeux de rôles, des réflexions personnelles, des dictées, des exercices d'interaction orale ou bien encore des descriptions d'image. Nous pouvons noter qu'il est important que la durée du podcast ne soit pas trop longue. On conseille la réalisation ou l'écoute de podcast de moins de dix minutes afin que les élèves puissent rester concentrés²².

Lorsque l'on travaille en littérature, on voit bien que les podcasts sont un atout important pour l'entraînement aux compétences orales mais aussi écrites. Ils sont un moyen pour les apprenants de mettre en avant leur créativité et leurs compétences techniques. Cela peut être pour l'enseignant une façon de différencier les apprentissages pour pratiquer une pédagogie actionnelle et inclusive. Par exemple, les élèves pourraient créer des fiches de lecture des œuvres qu'ils auraient lues pendant l'année sous la forme de podcast. Ces dernières permettraient de rendre compte en détail des éléments de la structure de l'œuvre et de mieux mémoriser les sujets et thèmes principaux du livre lu. La réalisation de fiche de lecture audio permettrait aux élèves d'acquérir des qualités telles que la capacité de synthèse, la capacité de structuration des idées, l'esprit critique, l'organisation, la méthodologie et l'utilisation d'outils numériques. Le professeur pourrait demander aux élèves de réaliser une émission de radio autour des œuvres qu'ils auraient lues. Dans un premier temps, les élèves auront rédigé leur fiche de lecture à l'écrit afin d'organiser et de structurer l'émission et d'avoir les éléments principaux qui devront apparaître dans cette dernière sous les yeux lors de l'enregistrement. Suite à l'enregistrement, les élèves pourront écouter l'émission et cette dernière pourra leur donner envie de découvrir d'autres lectures ou bien de réviser pour un contrôle de lecture par exemple. Le podcast doit être un moyen de soutenir des processus cognitifs différenciés. La pertinence du podcast audio doit être pensée en amont de la séquence pédagogique par le professeur et les contraintes techniques bien maîtrisées par les parties

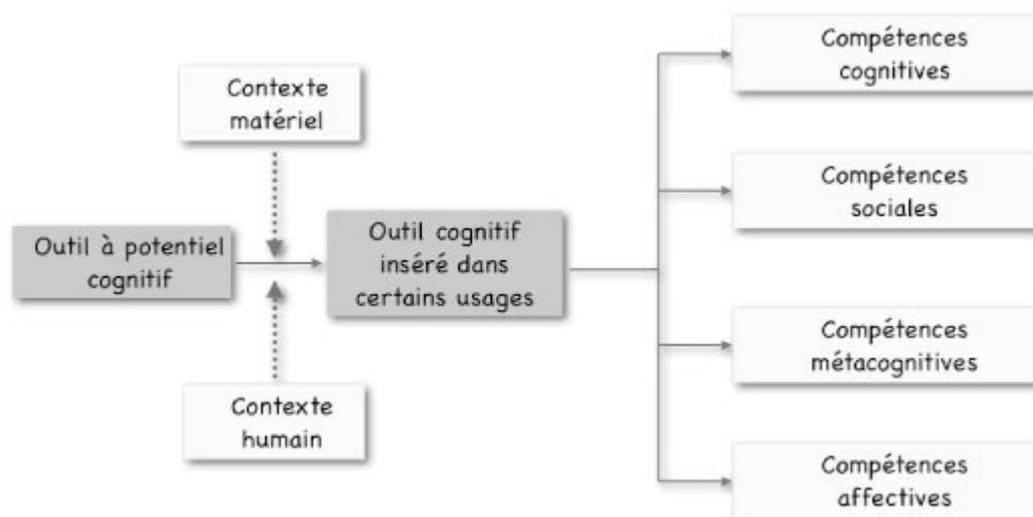
²² UZAN, Auner. *Calliopé*, « Quelle est la meilleure durée pour un podcast ? », 2023.

URL : <https://www.calliope-agency.fr/cafe-de-laudio/blog-podcast/quelle-est-la-meilleure-duree-pour-un-podcast/#:~:text=Quelle%20est%20la%20dur%C3%A9e%20moyenne,d'un%20%C3%A9pisode%20de%20podcast.> [consulté en août 2023].

prenantes, surtout lorsqu'il s'agit de créer ses propres fichiers audios. Il faut également bien apprécier le niveau de difficulté et évaluer les apports cognitifs. Ceci peut également paraître chronophage et peut être difficile à mettre en œuvre dans la classe à cause du manque de matériel, du manque de temps ou bien encore du manque de motivation. Il est donc important que le professeur s'assure de tous ces paramètres afin de garantir le bon déroulement de la séance. Il pourra être alors intéressant de découvrir ce que Gaëtan Temperman et Bruno De Lièvre proposent dans leur ouvrage *Distances et savoirs* à propos de la pédagogie autour du podcast.

Pour nous aider à réfléchir aux possibilités du podcasting sur le plan pédagogique, nous nous appuyerons sur le modèle théorique développé par Depover, Karsenti et Komis (2007). Ce modèle se fonde sur l'idée développée par le courant de la cognition distribuée (Pea, 1993 ; Perkins, 1995) selon laquelle tout individu fait partie d'un environnement social et matériel qui prend part à ses apprentissages. Le fonctionnement cognitif d'un apprenant doit être considéré au-delà de son système cognitif individuel. Si les aides à l'apprentissage peuvent être envisagées par les interactions entre les individus, elles peuvent aussi provenir des outils technologiques dans leur environnement, qui agissent comme une extension de leurs capacités cognitives. » Comme l'illustre l'image ci-dessous, Depover, Karsenti et Komis distinguent les outils à potentiel cognitif et les outils cognitifs insérés dans certains usages. Pour ces auteurs, l'outil à potentiel cognitif correspond à un environnement informatisé qui par ses caractéristiques est susceptible d'être intégré dans des situations d'apprentissage et d'entraîner par la même occasion des effets positifs pour les apprenants. Les auteurs insistent sur l'importance du contexte dans lequel l'outil à potentiel cognitif sera intégré. En fonction de la pertinence de ce contexte, un outil sera susceptible de répondre aux besoins réels des apprenants et par la même occasion de les aider à développer différents types de compétences. Au niveau du contexte, deux dimensions complémentaires sont à prendre en compte : les éléments relatifs au contexte matériel et ceux qui se rapportent au contexte humain. Le contexte matériel concerne principalement l'accessibilité à l'outil par les apprenants et la facilité avec laquelle l'apprenant peut l'utiliser. Le contexte humain renvoie davantage à l'action pédagogique de l'enseignant au travers du scénario d'apprentissage qu'il aura développé et dans lequel l'outil choisi sera mis en œuvre.²³

²³ TEMPERMAN, Gaëtan et DE LIÈVRE, Bruno. « Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage ». *Distances et savoirs* : 2009/2, Vol. 7, « La notion d'outil à potentiel cognitif ». URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-2-page-179.htm>



Au-delà de légitimer le fait que le champ d'étude de la conjugaison soit en adéquation avec la formation du master MEEF, ce projet me permettra avant tout d'expliquer l'utilité du podcast pour les élèves et pour les professeurs, notamment pour l'apprentissage des valeurs de l'imparfait et du passé simple. Mon projet s'articule avec les programmes scolaires car ces derniers préconisent d'accompagner les élèves dans leur utilisation de l'outil numérique. Je demanderai donc aux élèves de se servir du podcast.

En effet, la créativité des élèves, qui traverse elle aussi tous les cycles, se déploie au cycle 4 à travers une grande diversité de supports, notamment technologiques et numériques, et de dispositifs ou activités tels que le travail de groupes, la démarche de projet, la résolution de problèmes et la conception d'œuvres personnelles. Chaque élève est incité à proposer des solutions originales, à mobiliser ses connaissances et compétences pour des réalisations valorisantes et motivantes²⁴. Le site du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse démontre l'importance du numérique dans les apprentissages :

Le renforcement des compétences numériques des élèves est aujourd'hui un impératif. Cela constitue avant tout un enjeu pour la vie démocratique, alors que le numérique prend une place de plus en plus importante dans la vie de chacun, notamment pour s'informer.

L'École doit aussi pleinement préparer aux compétences du XXI^e siècle et aux métiers d'avenir, en lien avec France 2030. Le numérique transforme tous les secteurs de l'économie : la plupart de nos élèves exerceront un métier transformé par le numérique. Surtout, notre pays a et aura de plus en plus besoin de

²⁴ Ministère de l'Éducation nationale, 2019 [mis à jour en mai 2019], « Repères annuels de progression pour le Cycle 4 ». Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/document/14074/download> [consulté en octobre 2022].

professionnels du numérique. C'est un enjeu central pour la croissance économique, l'innovation et, s'agissant d'un domaine hautement stratégique, la souveraineté de notre pays.

Le renforcement des compétences numériques des élèves se traduit par des actions tout au long de la scolarité. Au collège, le renforcement des compétences numériques sera une des priorités de la transformation des classes de 5e, 4e et 3e. L'objectif est de permettre à chaque élève de comprendre le fonctionnement des outils et des dispositifs numériques comme les algorithmes et l'intelligence artificielle, de savoir les utiliser de manière responsable et de disposer de premières compétences en codage.

Pap Ndiaye annonce une démarche globale visant à mobiliser davantage les outils et les ressources numériques dans les enseignements, dès lors qu'ils ont une plus-value pour la réussite des élèves. Pour cela, le ministre annonce l'expérimentation d'un « compte ressources », qui permettra de faciliter, pour les enseignants, l'accès aux outils et ressources numériques²⁵.

Des outils numériques libres et gratuits seront mis à disposition des enseignants et des formations leur seront proposées afin de les accompagner dans l'utilisation de ces derniers. L'accessibilité aux outils et aux ressources pédagogiques doit être garantie à tous donc le numérique doit être mobilisé dans une démarche d'école inclusive. Ces outils doivent pouvoir répondre aux besoins des élèves en situation de handicap ou aux élèves à besoin éducatif particulier. Le ministre propose un partenariat avec les collectivités territoriales afin d'équiper les écoles et les établissements en matériel informatique. La stratégie numérique du ministère est publiée ce jour. Elle détaille les mesures annoncées par le ministre et présente l'ensemble des chantiers de transformation numérique sur la période 2023-2027²⁶.

²⁵ Auteur institutionnel. Renforcer les compétences numériques des élèves et développer l'usage des outils numériques pour la réussite des élèves : <https://www.education.gouv.fr/renforcer-les-competences-numeriques-des-eleves-et-developper-l-usage-des-outils-numeriques-pour-la-344275> [consulté en mai 2023].

²⁶ *Ibid.*

II – TRAVAIL DE CONSTRUCTION DE SEQUENCE POUR UNE CLASSE DE CINQUIEME DANS L'ENTREE AU PROGRAMME « SE CHERCHER, SE CONSTRUIRE »

Je proposerai dans cette partie un travail de construction de séquence destiné à une classe de cinquième. Cette séquence s'inscrira dans les programmes d'enseignement et aura pour enjeu de présenter l'utilisation du podcast dans le but d'améliorer les apprentissages.

Selon la terminologie de l'Éducation Nationale présente sur le site de l'Académie de Versailles, une séquence est un « ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement²⁷ ». Nous pouvons aussi trouver sur ce site la définition d'une séance : « la séance est une période d'enseignement qui vise un objectif d'apprentissage fixé à son propre terme. La séance fait progresser l'élève vers la maîtrise des compétences visées par la séquence. La durée est généralement de 55 minutes néanmoins²⁸ ».

Nous pouvons mentionner le fait que ces deux termes peuvent paraître obscurs lorsque nous sommes élèves. En effet, lorsque j'étais au collège ou bien pendant mes années de lycée, je ne comprenais pas la différence entre une séquence et une séance et je ne cherchais pas à la connaître non plus. La formation de Master nous permet alors de comprendre la différence entre ces deux notions et d'apprendre comment les construire. Cependant, j'ai pu me confronter à ce travail dès mes années de licence grâce au contrat d'assistant d'éducation en préprofessionnalisation, aussi appelé AED prépro, proposé aux étudiants qui se destinent à devenir professeur dès la deuxième année d'études supérieures. Le parcours de préprofessionnalisation « permet une entrée progressive dans le métier de professeur par un accompagnement et une prise de responsabilités adaptés²⁹ ».

Ce dispositif est proposé aux étudiants souhaitant devenir professeur ou ayant la volonté de travailler dans le monde de l'éducation. Ce parcours d'une durée de 4 ans, de la deuxième année de licence à la deuxième

²⁷ Auteur institutionnel. Construction d'une séquence pédagogique :

<https://sbssa.ac-versailles.fr/spip.php?article50#:~:text=%E2%80%93%20S%C3%89ANCE%20%3A%20la%20s%C3%A9ance%20est%20une,g%C3%A9n%C3%A9ralement%20de%2055%20minutes%20n%C3%A9anmoins>. [consulté en octobre 2023].

²⁸ Auteur institutionnel. Construction d'une séquence pédagogique :

<https://sbssa.ac-versailles.fr/spip.php?article50#:~:text=%E2%80%93%20S%C3%89ANCE%20%3A%20la%20s%C3%A9ance%20est%20une,g%C3%A9n%C3%A9ralement%20de%2055%20minutes%20n%C3%A9anmoins>. [consulté en octobre 2023].

²⁹ Auteur institutionnel. Après une licence 1 : la préprofessionnalisation :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/apres-une-licence-1-la-preprofessionnalisation-79> [consulté en octobre 2023].

année de Master MEEF, permet de créer un lien entre un cycle de formation universitaire et une formation pratique dans une école ou un établissement scolaire du second degré. Les temps d'intervention de l'étudiant AED prépro dans les classes sont progressifs. Afin que l'exercice de ces missions reste compatible avec la réussite individuelle, le temps de travail dans l'école ou l'établissement est limité à 8 heures par semaine, dont 6 heures devant les élèves dans le second degré³⁰.

Ce dispositif présente plusieurs objectifs : il permet « une entrée progressive dans le métier de professeur grâce à un accompagnement et une prise de responsabilités adaptés, il attire un plus grand nombre d'étudiants » car il laisse entrevoir une découverte ainsi qu'une entrée progressive dans le métier, ce qui offre aux étudiants la confirmation de leur choix de métier, si ce dernier est fait pour eux ou non. Enfin, l'étudiant se voit attribuer une rémunération tout au long de son contrat.

Il accompagne financièrement les étudiants en leur offrant la possibilité d'un contrat de trois ans cumulable avec la bourse universitaire, afin de sécuriser leur parcours jusqu'au passage des concours de recrutement. Enfin, les étudiants peuvent ainsi acquérir une expérience professionnelle plus tôt dans leurs années d'étude³¹.

Les activités réalisées par l'étudiant AED prépro sont variées et évoluent tout au long du contrat. En effet, durant la première année de ce dernier, l'étudiant AED prépro se trouve principalement en situation d'observation de son tuteur. Il intervient ponctuellement lors de séquences pédagogiques, sous la responsabilité de son tuteur et il participe aux heures dédiées au dispositif « devoirs faits ». Pendant la deuxième année du contrat, l'étudiant AED prépro se voit réaliser les activités précédentes mais il participe également à l'accompagnement personnalisé. Il s'agit du soutien de la capacité de l'élève à apprendre et à progresser au collège et au lycée. Il peut effectuer les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) au collège. Il intervient aussi dans les parcours éducatifs. Les années de Master lui permettent d'évoluer davantage car il entre en situation de responsabilité, c'est-à-dire qu'il peut réaliser la prise en charge de séquences pédagogiques complètes, notamment en remplaçant un enseignant de l'établissement dans la même discipline.

Le bénéficiaire du contrat de préprofessionnalisation de 3 ans est présent 8 heures par semaine dans l'établissement pendant l'intégralité du temps scolaire. Une rémunération lui est versée sur l'ensemble de l'année et peut être cumulée avec une bourse d'étude sur critères sociaux. La rémunération d'un étudiant

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

bénéficiant d'un contrat de préprofessionnalisation s'élèvera, hors bourse, à : 779€/mois en L2 ; 1001€/moi et 1018€/mois en M1. Ce sont les rectorats qui recrutent les étudiants de ce dispositif en partenariat avec certaines universités. Ces partenariats permettent d'aménager les temps de formation pour permettre à l'étudiant en contrat de préprofessionnalisation d'assurer ses missions en école ou établissement. Le contrat est co-signé par l'étudiant en contrat de préprofessionnalisation et l'établissement scolaire ou l'école où il est affecté³².

Je suis moi-même étudiante en deuxième année de Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) et je travaille en tant qu'AED en préprofessionnalisation au Collège innovant Pierre Emmanuel à Pau depuis septembre 2020. Ma tutrice est Julie Durieu, professeure de français de deux classes de 5^e et de deux classes de 3^e. Elle est également professeure de la classe à horaires aménagés cinéma (CHAC) en co-intervention avec le professeur d'arts-plastiques François Calavia. Elle intervient seulement pour les classes de 6^e et de 5^e dans ce parcours éducatif. Ce dispositif m'a donc permis une entrée progressive dans le métier de professeur, de conforter mes choix concernant mon avenir et de découvrir diverses manières d'enseigner. En effet, j'ai pu également assister et participer aux cours des professeurs de 6^e et de 4^e, Solange Chabasse et Bruno Vergnes. J'ai pu acquérir une expérience professionnelle riche en réalisant les différentes activités précédemment énoncées et en évoluant petit à petit au fur et à mesure des années grâce aux conseils et à l'aide de mes collègues. Mes observations et mes interventions en classe m'offrent la possibilité d'être plus à l'aise face aux élèves et d'acquérir des gestes professionnels. L'aspect innovant de mon collège d'affectation a contribué à me faire découvrir différentes manières d'enseigner.

Les pratiques pédagogiques mises en avant dans cet établissement sont variées et basées sur le collectif. Le travail s'organise autour de projets motivants et s'appuie sur des activités interdisciplinaires individuelles ou collaboratives. Des outils numériques sont au service de l'élève et de son parcours. Les rapports humains, basés sur la confiance favorisent la créativité³³. »

Cette expérience professionnelle est possible grâce à un partenariat entre le rectorat et l'université.

Pendant toute la durée de leur contrat, les AED en préprofessionnalisation bénéficient d'un accompagnement adapté grâce à la mise en place d'un double tutorat, avec un tuteur de terrain dans

³² *Ibid.*

³³ <https://college-innovant64.fr/un-college-innovant/une-pedagogie-innovante/> [consulté en 2023].

l'établissement et un tuteur référent en université. Les deux tuteurs veillent conjointement au bon déroulement du parcours de préprofessionnalisation de l'AED³⁴.

La référente de l'université de Pau était Madame Rochelois durant la première année et il s'agit de Madame Moricheau-Airaud depuis 2021.

Les chefs d'établissement jouent également un rôle important dans l'acquisition de connaissances relevant de l'organisation administrative et pédagogique de l'établissement. Il leur appartient de solliciter la présence des AED en préprofessionnalisation à l'occasion de la réunion des comités et instances propres aux établissements. Leur participation occasionnelle à de telles réunions, sans qu'elle puisse les empêcher de suivre le cursus universitaire dans lequel ils sont inscrits, leur permet de se familiariser avec leur environnement professionnel et contribue à l'acquisition des compétences attendues pour exercer les missions qui leur sont confiées³⁵.

En effet, il est important pour moi d'évoquer le fait que Pierre Segura, principal du Collège Pierre Emmanuel, m'a permis de découvrir le fonctionnement d'un établissement scolaire en me laissant participer aux différentes réunions. Durant ces quatre années j'ai pu échanger avec les différents acteurs de l'établissement tels que les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), la secrétaire, les AED et encore les agents d'entretien. Tous ces échanges ont contribué à un apport de connaissances qui me seront utiles lorsque je deviendrai professeure. Par exemple, j'ai pu apprendre à gérer un groupe de classe, à créer et organiser une séance et j'ai pu découvrir une multitude d'activités à mener avec les élèves.

1) Proposition de séquence

Dans le cadre d'une séquence en lien avec la thématique au programme « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? », je prévois de mener deux séances qui permettront aux élèves de manipuler le podcast afin d'améliorer l'apprentissage des valeurs des temps du récit, en proposant une méthode de travail originale et innovante.

Mon statut d'AED prépro m'a permis de mener ces deux séances dans la séquence créée par ma tutrice. En réalité, Julie Durieu a choisi de réaliser une séquence en deux parties en lien avec la thématique au programme présentée précédemment. Le choix de ma tutrice de réaliser une

³⁴ Auteur institutionnel. Assistants d'éducation en préprofessionnalisation.

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo41/MENH1929194C.htm> [consulté en octobre 2023].

³⁵ *Ibid.*

séquence en deux parties est justifié par plusieurs aspects. Premièrement, cela permet de donner l'effet d'une séquence plus courte et de mieux l'organiser. Les élèves peuvent aussi étudier plus de textes sur l'histoire d'un même continent en abordant dans un premier temps la découverte de ce dernier puis en travaillant sur la ruée vers l'or. La première partie a pour titre « Les récits d'explorateurs : de la découverte à la conquête ». Cette première partie est constituée de neuf séances. La seconde partie s'intitule « La figure du chercheur d'or : l'aventure ou la survie ». Elle comporte dix séances. Les objectifs de cette séquence en deux parties seront les suivants :

- Découvrir un contexte historique : le nouveau Monde et la Renaissance
- Découvrir des récits de voyage, d'exploration et d'aventure
- Acquérir du vocabulaire de la navigation, de la nature, de l'altérité
- Se questionner sur les notions de sauvage et de civilisé, de découverte, de conquête et de colonisation
- Retravailler le schéma narratif
- Atteindre des objectifs en grammaire et en conjugaison en travaillant sur le texte narratif, sur le texte descriptif et sur les temps du récit au passé grâce à l'étude de leur morphologie et à leurs valeurs.
- Découvrir l'étymologie de certains mots, par exemple « navire/nautique »
- Découvrir des œuvres à travers des lectures intégrales des livres suivants : *Le Voyage d'Oregon* de Louis Joos et Rascal ; *Les Derniers Géants* de François Place et *Construire un feu* de Jack London.

Le déroulé des différentes séances est proposé en annexe aux pages 60 et 61.

Cette séquence s'intègre parfaitement dans le programme de la classe de cinquième car elle sera l'occasion pour les élèves de travailler sur l'identification des principaux temps. Elle permettra également aux élèves de mettre en évidence le lien entre le temps employé dans un texte et le sens. Elle vise aussi à initier les élèves à la valeur des temps à partir d'observations et de comparaisons.

Mon choix s'est porté sur cette séquence car le récit de voyage est généralement rédigé *a posteriori* par un explorateur qui souhaite partager son expérience et rendre compte de ses découvertes, au jour le jour, ou bien une fois rentré chez lui. Par exemple, Jack London, écrivain américain dont les thèmes de prédilection sont l'aventure et la nature sauvage, est l'auteur de *L'Appel de la forêt* qui est un récit d'aventure autobiographique, et qui raconte donc avec du recul son expérience dans le Grand Nord canadien. En effet, les témoignages de voyageurs sont

propices à l'utilisation de l'imparfait pour des descriptions précises de ce qu'ils ont découvert, pour rapporter des actions d'arrière-plan, des habitudes. Le passé simple est aussi présent dans ces textes afin d'y exprimer les actions de premier plan, les actions achevées, les actions uniques et les actions successives. Je compte alors assurer, avec l'accord de ma tutrice, la quatrième séance de la deuxième partie de la séquence, ainsi que la dernière. Mon choix se porte sur ces deux séances précisément car il sera nécessaire que les élèves puissent découvrir des récits de voyage ainsi que les temps du récit avant de réaliser la séance dédiée au podcast et aux valeurs des temps. La dernière séance me permettra d'utiliser le podcast afin de réaliser un bilan de séquence sous forme audio. Les trois premières séances seront dédiées à l'étude de la nouvelle de Jack London *Construire un feu* comme nous pouvons le voir dans l'annexe. L'étude de différents récits de voyage dans la première partie de la séquence permettra aux élèves de se familiariser avec les temps du récit et d'étudier la morphologie de l'imparfait qui nous offrira l'occasion plus tard de travailler sur ses valeurs. La quatrième séance consistera en une première approche des valeurs des temps du récit par l'utilisation du podcast. Cette dernière se déroulera sur deux heures minimum (car les élèves connaîtront déjà la formation de l'imparfait) et sera réalisée avant la séance sur la morphologie du passé simple afin d'introduire l'étude de ce temps. Les séances 5, 6 et 7 seront consacrées à l'étude d'autres textes et d'autres documents ainsi qu'à l'étude morphologique du passé simple. La dernière séance, la séance 8, consistera en la création d'une leçon sous forme de podcast. Dans cette leçon, les élèves devront expliquer les différents emplois des temps du récit grâce à leurs valeurs. Ils seront chargés pour cela de réutiliser les textes qu'ils auront étudiés en classe, et tirer bénéfice des séances ayant porté sur la morphologie. Je prévois également deux heures au minimum pour réaliser cette séance. Les élèves disposeront d'une fiche de méthodologie pour la création d'un podcast.

Ayant choisi de réaliser ce projet en classe de cinquième, la séquence « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » me semble être la mieux appropriée. La justification de mon choix se trouve dans la transposition didactique. Cette séquence inscrite dans l'entrée au programme « Se chercher, se construire » permettra aux élèves de « découvrir diverses formes de récits d'aventures, fictifs ou non, des journaux d'explorateurs et des textes célébrant les voyages ». Elle contribue aussi à « s'interroger sur le sens des représentations qui sont données des voyages et de ce qu'ils font découvrir. »

2) Séance sur le podcast et l'apprentissage des valeurs des temps du récit

J'ai pu réaliser et terminer la séance rattachée à mon projet avec deux classes de cinquième avant les vacances de Noël. En effet, comme je l'ai présentée dans la sous-partie précédente, la quatrième séance de la séquence « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » est une séance consacrée à l'utilisation du podcast pour découvrir et comprendre les valeurs des temps du récit. La séance s'est donc déroulée de la manière suivante : premièrement, il m'a fallu deux heures pour chaque classe pour la réaliser. Durant la première heure les élèves devaient travailler par groupe de deux sur le document que je propose en annexe à la page 59. Le travail consistait en la lecture d'un court texte présentant des verbes à l'imparfait et au passé simple. Les élèves devaient ensuite répondre aux questions du document et créer à l'aide de bandes de scotch colorées des bandes sonores. La création de ces dernières a permis aux élèves de se rendre compte que les actions à l'imparfait ne sont pas bornées et donc durent dans le temps alors que le passé simple exprime des actions délimitées dans le temps. Lors de la deuxième heure de la séance nous avons distribué aux élèves les tablettes afin qu'ils puissent enregistrer le texte à l'aide de l'application dictaphone. Ils devaient ensuite utiliser l'application iMovie sur les tablettes afin d'ajouter les différentes bandes sonores sur leur propre enregistrement. Les bandes sonores avaient été intégrées au logiciel de montage et mises à disposition des élèves par le professeur. Les élèves n'ont pas éprouvé de grandes difficultés à utiliser les différentes applications et le matériel numérique car ils avaient déjà réalisé des enregistrements audios auparavant en classe de sixième lors des cours dédiés à la lecture par exemple. Toutefois, ma professeure tutrice et moi-même sommes intervenues de nombreuses fois pour aider les différents groupes d'élèves. Cette séance de langue devra être complétée par d'autres séances dans lesquelles le professeur présentera les autres valeurs des temps du récit car certaines d'entre elles n'auront pas été abordées dans cette séance. Le professeur devra également aborder l'étude de la morphologie du passé simple.

III – TRAVAIL D'ANALYSE D'UNE SÉANCE

Je proposerai dans cette partie un travail de construction de séance destiné à une classe de cinquième. Cette séance s'inscrira dans les programmes d'enseignement et aura pour enjeu de travailler sur le texte descriptif.

J'ai choisi d'analyser une séance que j'ai créée et que j'ai menée en classe de 9h25 à 10h15 le mardi 10 octobre 2023 avec une classe de cinquième et en présence de ma tutrice. Ce cours correspond à la quatrième séance de la première partie de la séquence de ma tutrice présentée en annexe. Il conviendra premièrement de décrire la création de ce cours. Nous avons travaillé l'année dernière, en première année de master, sur un corpus de textes en didactique de la littérature. Ce corpus présentait un extrait de l'œuvre de Jean de Léry *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* paru en 1578. Nous avons pour consigne d'utiliser les textes du corpus afin de créer une séquence. Cet exercice correspond à l'épreuve de didactique du CAPES, plus précisément à la question « Approche de la séquence ». Nous avons alors étudié les différentes caractéristiques de ce texte en lien avec une œuvre complémentaire. Cette dernière était un tableau de Jean-Baptiste Debret, *Les Fruits du Nouveau Monde* peint en 1882. Or ma tutrice a proposé l'étude de ce texte à une classe de cinquième l'année dernière. Il s'agissait pour moi d'observer l'étude d'un texte vue à l'université dans un contexte particulier et concret. J'ai souhaité à mon tour proposer l'étude des deux documents sur lesquels j'avais travaillé l'année dernière afin de constater l'efficacité d'une séance que j'aurais créée moi-même. La séance que je vais vous présenter s'inscrit dans l'entrée au programme de cinquième « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? ». Elle rejoint donc la thématique de la séance que j'ai exposée dans la partie précédente. Elle se trouve dans la première partie de la séquence intitulée « Les récits d'explorateurs : de la découverte à la conquête ». Son titre est « Grammaire de texte : raconter et décrire. ». La grammaire textuelle est une approche de la langue qui permet d'expliquer le fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs et des organisateurs textuels. Souvent, on ne peut expliquer la présence et la valeur d'un élément linguistique qu'en étudiant les relations qu'il établit avec d'autres éléments figurant dans les phrases qui précèdent ou qui suivent. Cette séance dédiée à l'étude d'un texte descriptif sera donc l'occasion d'analyser les différents constituants d'une description. Nous pouvons remarquer que ma tutrice aura travaillé avec les élèves en amont d'autres textes d'explorateurs comme un extrait de l'œuvre de Marco Polo, *Le Livre des merveilles*. L'étude de ces textes narratifs menée avant la séance dédiée au texte descriptif permettra aux élèves de comprendre la différence entre ces deux types de texte. Un texte

narratif, aussi appelé récit, est une histoire, réelle ou fictive, racontée par un narrateur à la première ou à la troisième personne, selon qu'il est impliqué ou non dans l'histoire. Il se déroule dans l'ordre de la narration. Il peut être un récit d'aventures, un récit historique ou bien encore un récit merveilleux. Le texte descriptif décrit et donne des détails sur une personne, un animal, un objet, un phénomène ou un lieu. En effet, nous l'avons vu précédemment, l'imparfait est un temps de l'arrière-plan tandis que le passé simple est un temps du premier plan. L'imparfait est donc utilisé dans un récit au passé afin de décrire les personnages, les lieux, les objets et il évoque les circonstances secondaires ou il commente l'événement principal qui est, lui, au passé simple. Le document que j'ai donné aux élèves se trouve en annexe³⁶. Il s'agit de deux feuilles qui présentent en tout trois questions de compréhension de texte, deux questions consacrées à l'étude du tableau de Jean-Baptiste Debret, un exercice de réécriture, un sujet d'écriture, le texte et le tableau. J'ai construit cette séance en déterminant plusieurs objectifs. Le premier était de faire découvrir le récit autobiographique d'un voyageur, le témoignage des découvertes de Jean de Léry dans un texte qui se veut à la fois être un récit et un texte descriptif. Le second objectif était de travailler sur l'insertion d'une description à l'intérieur d'un récit. En effet, ce texte semble correspondre à la description détaillée d'un fruit que nous ne pouvons pas trouver en Europe au XVI^e siècle. L'ananas est un fruit que l'auteur découvre lors de son voyage au Brésil. Afin de pouvoir donner une idée précise de cette découverte à ses contemporains, Jean de Léry décrit alors cette plante xérophyte grâce à de nombreuses comparaisons avec des plantes et des fruits que nous pouvons trouver en Europe. Cette description passe également par l'utilisation des sens. Cette séance visait également à réinvestir l'étude de l'imparfait. C'est à travers un texte descriptif écrit au présent que je souhaitais montrer aux élèves que cette valeur de description est aussi possédée par l'imparfait grâce au travail de réécriture que nous pouvons voir sur le document en annexe³⁷. L'analyse de l'œuvre complémentaire aurait permis aux élèves d'établir des liens entre une création littéraire et une œuvre artistique issues de cultures et d'époques différentes.

Nous pouvons remarquer que la deuxième question « Relevez trois adjectifs qui qualifient l'objet décrit », justifie le réinvestissement de la notion d'adjectif qui est importante dans une description. C'est alors l'occasion pour les élèves de revoir cette classe grammaticale.

La troisième question pousse les élèves à trouver par eux-mêmes que c'est bien l'utilisation des sens qui nous permet d'avoir une idée précise du visuel, du goût et de l'odeur de ce fruit.

³⁶ Annexe. Document donné aux élèves. Séance 4 « Grammaire de texte : raconter et décrire ».

³⁷ *Ibid.*

La quatrième question peut être considérée comme un entraînement à une question que nous pouvons trouver dans l'épreuve de français du diplôme national du brevet. En effet, cette épreuve présente toujours une question qui demande aux élèves d'établir des liens entre un texte et une œuvre complémentaire. Or la question « Quels sont les points communs et les différences entre le texte et le tableau ? » permet aux élèves de dire que les deux œuvres présentent au lecteur/spectateur des fruits exotiques que nous n'avons jamais vus mais que le texte, grâce à une description détaillée pourvue de comparaisons et de l'utilisation de nombreux sens, permet de nous apporter une description plus complète face au tableau qui ne peut présenter que l'aspect visuel des fruits.

L'exercice de réécriture contribue à réinvestir l'étude morphologique de l'imparfait que les élèves connaissent depuis le cycle 3. Il donne aussi lieu à une découverte de la valeur descriptive du présent et de l'imparfait.

Enfin, le sujet d'écriture a pour but de vérifier que les différentes notions ont bien été comprises par les élèves et qu'ils savent les réutiliser.

Je vais maintenant vous présenter le déroulement de la séance que j'ai réalisée. Ma tutrice avait cours de 8h30 à 9h25, l'heure qui précédait la séance que j'allais faire. J'en ai donc profité pour écrire sur une feuille de brouillon toutes les étapes que je devais réaliser durant le cours : présenter l'auteur en même temps que je distribue les documents, expliquer les mots de vocabulaire que les élèves ne connaissent pas ou bien encore montrer des images à l'aide du tableau numérique des différentes plantes évoquées dans le texte. Les élèves sont arrivés à 9h25 devant la classe et se sont mis en rang dans le couloir avant que je ne leur dise de rentrer. En effet, il s'agissait de la deuxième heure de la matinée, les élèves étaient donc dans une autre classe de l'établissement de 8h30 à 9h25. Je les ai autorisés à entrer, ils se sont mis à leur place respective et je leur ai dit de sortir leurs affaires. Une fois que ces derniers étaient prêts à travailler je leur ai demandé de me dire ce qu'ils avaient vu les semaines précédentes car je n'avais pas assisté à ces cours et je voulais qu'ils remobilisent toutes les connaissances qu'ils avaient acquises lors des séances précédentes. Ils m'ont donc parlé des différentes œuvres qu'ils ont étudiées comme un texte de Christophe Colomb dans lequel il témoigne de sa découverte du peuple Aztèque. Je leur ai ensuite distribué le document. J'ai pu observer, lors d'autres cours que j'avais pu faire, que ce moment de distribution de matériel peut parfois s'avérer « vide », c'est-à-dire que les élèves n'ont rien à faire car ils attendent de recevoir les documents du professeur. Afin de rendre cet instant utile, j'avais décidé au préalable de présenter Jean de Léry, son œuvre mais aussi de dire aux

élèves qu'il s'agissait d'une œuvre présente au concours du CAPES et que moi-même je travaillais sur cette œuvre. En effet, je me suis rendu compte que proposer l'étude de ce texte à une classe de cinquième est très intéressant car nous travaillons différemment sur ce livre à l'université en raison des connaissances que nous avons acquises durant nos années d'études supérieures mais il est néanmoins accessible à des élèves qui possèdent moins de connaissances littéraires. Je précise que le texte donné aux élèves était une version rédigée en français moderne, je n'ai pas donné la version originale sur laquelle nous travaillons pour le concours. L'étude du texte original aurait été l'occasion de travailler l'évolution de la langue et l'étymologie de certains mots. Nous aurions pu proposer l'étude des mots présentant un accent circonflexe aujourd'hui afin d'expliquer la provenance de ce dernier. Pour cela, j'aurais sélectionné les mots « croît » et « goût » par exemple. L'étude du mot « ananas » pourrait faire l'objet d'une leçon sur les mots empruntés. Pendant que je déambulais dans les rangs et que je donnais les feuilles aux élèves, je leur ai alors expliqué que nous allions découvrir un nouvel explorateur qui, comme Christophe Colomb et Marco Polo, a témoigné de ses nombreuses découvertes à travers des écrits qu'il a rédigés une fois rentré en Europe. Ce récit autobiographique a permis aux Européens du XVI^e siècle de découvrir des contrées inconnues et de voyager grâce à leur imagination. Pour la première fois durant mon contrat d'AED prépro, j'ai souhaité réaliser cette séance avec les élèves, être active tout au long de la séance et ne pas leur laisser de temps de travail en autonomie. Ce choix s'explique par le fait que je voulais interagir avec eux, échanger afin qu'ils puissent partager avec l'ensemble de la classe leurs interprétations et leurs déductions. J'ai aussi procédé de cette manière car, suite à un cours que j'avais donné plusieurs mois auparavant, ma tutrice m'avait fait remarquer que je laissais trop souvent les élèves en autonomie et que, par conséquent, je ne travaillais qu'avec des petits groupes d'élèves en me déplaçant dans la classe et que je ne prenais jamais l'ensemble des élèves pour travailler.

Nous avons donc répondu aux cinq premières questions du document avec l'ensemble de la classe sans moment d'autonomie. Nous n'avons pas eu le temps de répondre aux autres questions car la séance ne durait que cinquante minutes. Ma tutrice m'a reproché mon choix de ne pas laisser de temps d'autonomie aux élèves. En effet, l'absence de ce dernier présente de nombreux inconvénients. Il contribue au fait que de nombreux élèves ne participent pas aux différents échanges, voire n'écoutent pas du tout le cours. Il amène aussi le professeur, par sa présence constante, à toujours mettre les élèves sur la voie pour trouver les réponses aux questions et ne permet pas à ces derniers de réfléchir par eux-mêmes et de trouver les réponses tous seuls. Ma

tutrice m'a donc conseillé pour mes prochaines interventions de sélectionner des questions au préalable que les élèves devront réaliser en autonomie.

Par ailleurs, un problème est apparu pendant la séance. Le numérotage des lignes n'était pas bien placé. Ma tutrice, qui s'est occupée de la mise en page, a rencontré un problème lorsqu'elle a voulu numéroter les lignes. Il était donc difficile pour les élèves et moi-même de nous retrouver dans le texte pour répondre aux questions. Je penserai alors, lors de mes prochaines interventions, à trouver une solution, par exemple à numéroter les lignes à la main afin que les numéros soient bien placés en face des lignes correspondantes. Il conviendra de préciser que nous avons préparé des documents avec une police différente pour les élèves en situation « Dys ». En effet, il est important de penser à créer des documents adaptés³⁸ aux élèves qui présentent différents troubles tels que la dyslexie, la dysgraphie ou bien encore la dysorthographe.

Je vais maintenant revenir sur le retour et les conseils de ma tutrice qui ont suivi la séance. Premièrement, cette séance comportait un trop grand nombre d'objectifs. Cette dernière aurait dû se concentrer uniquement sur l'étude de la description dans un texte. L'étude de l'œuvre complémentaire, l'exercice de réécriture ainsi que le sujet d'écriture auraient dû être réalisés lors d'autres séances. Il est impossible d'atteindre tous ces objectifs et de répondre à toutes les questions en cinquante minutes comme j'ai pu le constater lors de la réalisation du cours. Lors de la préparation de cette séance, j'avais cherché la définition de tous les mots que les élèves pouvaient ne pas connaître comme : « liqueur », « aloès », « suc », « croître », « glaïeuls », « azuré », « amoncelée » et « chardon ». Il s'est avéré que ce travail a été utile pour la compréhension du texte car les élèves ne connaissaient pas tous ces mots. J'ai également posé des questions aux élèves sur des mots qu'ils pouvaient connaître, par exemple « Qu'est-ce que Jean de Léry veut dire lorsqu'il dit que l'ananas est venu à maturité ? », « Est-ce que quelqu'un connaît la plante qu'on appelle aloès ? ». Les élèves ont su m'expliquer qu'il s'agissait d'un fruit mûr, d'un fruit que l'on peut manger et ils ont réussi à rapprocher l'aloès d'une plante qu'ils connaissaient, l'aloé vera. La préparation de ce cours m'a offert l'opportunité de découvrir des mots que je ne connaissais pas comme « le vin de Malvoisie ». La Malvoisie est un cépage légèrement violet. En tant que Pinot Gris, il n'est ni blanc ni noir, d'où sa couleur si particulière. Par conséquent, le vin issu de ce cépage a parfois une robe aux reflets roses. J'ai aussi appris qu'une plante succulente n'est pas une plante que l'on pourrait considérer comme délicieuse. L'adjectif « succulent » ici

³⁸ Auteur institutionnel. Mon parcours handicap. URL : <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/actualite/troubles-dys-quels-amenagements-pour-la-scolarite> [consulté en novembre 2023].

provient du mot latin « succulentus », qui signifie « plein de suc ». Il s'agit donc de plantes capables de stocker de l'eau dans leurs feuilles, leurs tiges et leurs racines, et de la transformer en suc mucilagineux, c'est-à-dire une substance visqueuse extraite des végétaux qui se gonfle au contact de l'eau et qui est utilisée comme laxatif doux. Ce suc leur permet de survivre dans les milieux les plus hostiles.

Ce travail de recherche m'a donc permis de ne pas me retrouver piégée face aux élèves qui peuvent poser des questions sur des mots de vocabulaire que je ne peux pas connaître. L'avantage d'avoir fait toute la séance de manière active et d'avoir répondu aux questions avec les élèves est d'avoir pu rappeler oralement ce qu'est un adjectif quand nous avons fait la deuxième question du document. Avant de répondre à cette dernière : « Relevez trois adjectifs qui qualifient l'objet décrit », je leur ai demandé de m'expliquer comment nous pouvons trouver cette classe grammaticale dans un texte et quelles sont ses caractéristiques. Si nous avions eu le temps d'effectuer le travail de réécriture, j'aurais demandé aux élèves de me rappeler les terminaisons de l'imparfait ainsi que la formation de ce temps que j'aurais écrite au tableau. Les élèves auraient alors donné les différentes terminaisons et auraient dit que ce temps est formé sur le radical d'un verbe conjugué à la première personne du pluriel au présent. La première question a donné lieu à un rappel sur la manière dont on cite un texte. J'ai bien rappelé aux élèves qu'une citation se place entre guillemets et que le numéro de ligne doit apparaître entre parenthèses après la citation. Je l'ai énoncé précédemment, j'ai utilisé le tableau numérique afin de projeter différentes images pour que les élèves puissent voir à quoi ressemble un glaïeul par exemple. Pour cela je suis allée chercher les images directement sur Internet mais ma tutrice m'a fait remarquer que s'il y avait eu un problème de connexion je n'aurais pas pu montrer ces images. Elle m'a donc conseillé de toujours les télécharger sur une clé USB en prévision. Les réponses aux différentes questions se faisaient à l'oral avec l'ensemble de la classe puis je dictais la réponse écrite que les élèves devaient noter sur le document. Ma tutrice m'a fait constater les inconvénients que présente cette dictée. Les élèves ne notent pas tous à la même vitesse, certains éprouvent de grandes difficultés, la plupart font des erreurs d'orthographe tandis que d'autres ne notent rien du tout. Ainsi, j'aurais dû écrire au tableau toutes les réponses afin que tous les élèves repartent avec une trace écrite. Il est aussi possible à la fin du cours de prendre en photo ce qui est écrit au tableau, ou de faire une capture d'écran de ce qui est écrit si on a utilisé le tableau numérique, et de poster cette photo sur la plateforme mise à disposition des élèves. Les élèves et les enseignants de Pierre Emmanuel utilisent la plateforme Pearltrees. Il sera important lors de ma prochaine intervention de déposer

des traces écrites sur cette plateforme afin que les élèves absents puissent rattraper le cours ou que ceux qui n'ont pas suivi en classe puissent retrouver le contenu de la séance. Selon ma tutrice, l'exercice de réécriture n'avait rien à faire dans cette séance. Il s'agit en premier lieu d'une séance consacrée à l'étude d'un texte descriptif et non d'une séance de langue dédiée aux temps ou à leurs valeurs. Je justifie donc ma proposition de cet exercice de réécriture par le lien entre le présent et l'imparfait avec la valeur descriptive. Nous l'avons vu dans la partie précédente, cette séquence, par sa thématique, offre la possibilité de travailler sur les valeurs des temps du récit. J'ai donc pensé que c'était l'occasion de réaliser une première approche avec la notion de valeur, de faire ressentir aux élèves ce qu'un temps en particulier peut exprimer. Il s'agissait aussi de réinvestir la notion de la morphologie de l'imparfait car, comme nous pouvons le voir dans le tableau en annexe, la séance 5 sera dédiée à l'étude de la morphologie de l'imparfait et à sa valeur descriptive. Cependant, je comprends le choix de ma tutrice de retirer cet exercice de cette séance parce qu'il ajoute un objectif supplémentaire qui surcharge le cours. Elle a donc proposé de placer ce même exercice lors de l'étude d'un autre texte plus tard dans la séquence. Ce sera alors l'occasion de faire un retour en arrière sur le texte de Jean de Léry et de démontrer aux élèves qu'ils avaient déjà fréquenté cette valeur auparavant.

Il aurait pu être intéressant de créer une séance focalisée uniquement sur l'étude du tableau. Nous aurions pu nous rendre au CDI du collège et mettre les élèves en groupes. La consigne aurait été de trouver les différents fruits présents sur le tableau grâce à des recherches sur Internet. En effet, le tableau *Fruits du Nouveau Monde* présente un grand nombre de fruits qui peuvent être difficiles à identifier car ils ne poussent pas en France. L'étude de ce tableau pourrait être l'occasion de produire un travail sur le champ lexical des fruits ou bien encore sur le champ lexical des sens avec la texture, le goût, l'odeur et le visuel des fruits.

Enfin, le sujet d'écriture aurait dû faire l'objet d'une troisième séance. Selon moi, j'aurais pu améliorer la consigne en donnant un nombre de lignes à rédiger ou en proposant une banque d'outils que les élèves auraient dû placer dans leurs écrits comme l'utilisation d'adjectifs ou de comparaisons. Ainsi, la consigne pourrait être la suivante : « Vous proposerez grâce aux cinq sens une description précise de votre fruit préféré. Votre description devra présenter trois adjectifs qualificatifs et deux comparaisons. Votre texte comportera une dizaine de lignes. ». Ma tutrice a proposé un autre sujet qui peut être intéressant : « Vous écrirez la description du panier de fruits que vous possédez chez vous ». Les élèves décriraient alors grâce aux cinq sens, grâce à des adjectifs et grâce à des comparaisons les fruits qu'ils possèdent chez eux. Ce sera également

l'occasion d'expliquer pourquoi leur panier est dépourvu de certains fruits comme les fruits exotiques car ils poussent dans d'autres pays et qu'ils sont très chers en France par exemple. On pourrait aussi proposer le sujet suivant : « Vous choisirez un fruit présent sur le tableau de Jean-Baptiste Debret et vous en proposerez une description. Vous veillerez à utiliser le champ lexical des cinq sens et vous comparerez le fruit décrit à un fruit que vous connaissez bien. Votre texte devra faire une dizaine de lignes. ». Les élèves pourraient alors décrire un fruit, même un qu'ils ne connaissent pas, et faire deviner ce fruit au lecteur de leur texte.

Je souhaite désormais partager mes impressions lors de cette séance et ce que j'ai pu en retenir. Chaque intervention en classe me permet de me sentir de plus en plus détendue face à une classe entière. Le dispositif de préprofessionnalisation m'apporte une expérience professionnelle riche qui me permet de ne plus ressentir de stress lorsque je prends en charge une classe toute seule. En effet, toutes les séances que j'ai pu réaliser m'aident à prendre mes marques. Elles m'offrent la possibilité d'adopter des gestes professionnels et d'apprendre à faire cours. J'ai pu remarquer l'intérêt des élèves pour cette séance, notamment lorsque je leur ai demandé de décrire le tableau et de me dire les fruits qu'ils ont reconnus. De nombreux élèves levaient la main pour participer, comme s'ils étaient fiers de montrer les fruits qu'ils connaissaient et comme s'il s'agissait d'un défi, que celui qui mentionnerait le plus de fruits aurait gagné. Peut-être que les élèves cherchent la reconnaissance du professeur, que ce dernier les félicite quand ils font quelque chose de bien. J'ai cependant éprouvé des difficultés à gérer le groupe de classe. Ma tutrice est intervenue pour faire sortir un élève qui avait des problèmes de santé. Je ne sais pas comment j'aurais réagi et ce que j'aurais fait si elle n'avait pas été présente. Je sais que je n'aurais pas pu sortir avec l'élève et laisser le reste de la classe tout seul. Je dois toujours être présente en classe car je suis responsable de ce qui pourrait arriver aux enfants. J'aurais donc demandé à un des délégués de la classe d'amener l'élève à l'infirmerie. À la fin du cours, ma tutrice a également réprimandé trois élèves qui n'ont pas été très sérieux pendant la séance. J'avoue n'avoir rien vu car j'étais extrêmement concentrée sur ce que je faisais et qu'ils ne m'ont pas dérangée. Sûrement les a-t-elle remarqués car elle observait mon cours et les a vus bavarder. Je peux cependant affirmer, grâce aux nombreuses heures d'observation que j'ai pu exercer, que nous voyons toujours des choses que le professeur ne voit pas quand nous sommes assis au fond de la classe car nous pouvons prendre le temps d'analyser le comportement des élèves. Ma tutrice m'a tout de même dit que j'étais très à l'aise face aux élèves et qu'il n'y avait aucun problème quant à la relation que j'ai avec eux. Je suis aussi fière de certaines choses que j'ai pu entreprendre pendant

cette séance. En effet, j'ai réussi à amener les élèves à répondre aux questions avec les éléments que j'attendais. Par exemple, je voulais que les élèves me disent que l'auteur réussit à faire découvrir au lecteur quelque chose qu'il ne connaît pas grâce à l'utilisation des sens. J'attendais donc cette réponse à la troisième question mais les élèves ne comprenaient pas où je voulais en venir et me répondaient que l'auteur propose au lecteur des comparaisons avec des choses qu'il connaît déjà, ce qui est vrai. Afin de les mener sur le chemin des cinq sens, je me suis positionnée dans la classe à côté d'une fenêtre et j'ai commencé à décrire ce que je voyais sans exprimer clairement le sens de la vue. Je disais donc « Dehors il y a l'entrée du collège, le sol est bétonné et il y a aussi une poubelle à l'entrée ». Je leur ai finalement demandé de quelle manière je pouvais faire cette description et ils ont réussi à me dire que c'était grâce à la vue qui fait partie des cinq sens. Les élèves ont pu trouver facilement les différents sens utilisés par Jean de Léry dans sa description de l'ananas. Je retiens donc qu'il est important de préparer des séances avec un seul objectif et qu'il est nécessaire que cette préparation soit complète et solide. Un professeur doit toujours prévoir une alternative au cas où quelque chose ne fonctionnerait pas et il doit être capable d'expliquer tous les mots d'un texte grâce à des recherches. Enfin, je devrai toujours penser à ce que tous les élèves repartent avec une trace écrite du cours.

CONCLUSION

Ainsi, il est difficile, dans une optique didactique, à cause de la complexité de la conjugaison française et des différentes marques verbales, d'aborder la notion de la valeur des temps avec des élèves auxquels il faut sans tarder faire comprendre une nuance d'identité et de spécificité des temps verbaux. Sur le plan morphologique, le verbe français se conjugue et les élèves peuvent rencontrer des difficultés face aux marques de mode, de temps et de personne. Un temps verbal peut prendre différentes valeurs. L'enseignement des valeurs des temps est complexe. En tant qu'assistante d'éducation en préprofessionnalisation, j'ai pu intervenir de nombreuses fois en classe, dont une fois en classe de cinquième avec laquelle j'ai pu mener une séance sur les valeurs des temps du récit. Cette notion est en effet au programme et demande l'étude de plusieurs textes littéraires. Cependant, il peut être intéressant de l'aborder de manière originale afin d'améliorer la compréhension et la mémorisation des formes et des emplois des verbes. La technologie intervient donc dans le but de permettre aux élèves de mieux maîtriser la langue. Les usages désormais fréquents du podcast dans l'espace du collège et du lycée peuvent faire évoluer la réception et sans doute l'enseignement des temps verbaux que sont l'imparfait et le passé simple, comme nous avons pu le voir dans la séance que j'ai réalisée avec une classe de cinquième. Il pourra être intéressant d'expérimenter l'utilisation d'autres outils technologiques comme la vidéo afin de poursuivre mes recherches sur l'efficacité du numérique en classe. La création de petits films pourrait être l'occasion d'étudier des valeurs verbales que nous ne pouvons pas aborder simplement avec le son. En effet, certaines actions nécessitent d'être vues afin que l'on puisse comprendre leur valeur, le son ne peut pas représenter toutes les actions. Par exemple, la valeur itérative qui exprime une idée de répétition de l'action nécessite d'être vue afin que les élèves puissent comprendre son sens. Les élèves pourraient alors réaliser une vidéo dans laquelle ils feraient comprendre au spectateur par l'image que la valeur d'habitude correspond à la répétition d'une même action. La vidéo semble alors être un outil numérique proposant davantage de possibilités que le podcast car elle donne l'occasion de présenter des valeurs des temps que le son ne peut pas exposer. L'étape du montage contribue à ajouter des éléments sonores et visuels et ainsi à dévoiler certaines valeurs comme celle de l'énonciation. Le spectateur peut voir le personnage de la vidéo en train d'agir en même temps que le texte est lu en voix off par exemple. Le podcast permet aux élèves de retenir des informations grâce à la mémoire auditive qui est une fonction fondamentale de la perception auditive sans laquelle on ne pourrait associer aucun son à aucun objet et notamment aucune voix à aucune personne ni aucun son à aucun mot. La mémoire

auditive est un des registres de la mémoire sensorielle et nous pouvons remarquer qu'elle est aussi sollicitée avec la vidéo. Cependant, cet outil technologique fait entrer en jeu une seconde forme de mémoire : la mémoire visuelle. La mémoire visuelle est une composante de la mémoire perceptive qui a pour fonction de retenir et traiter les informations visuelles comme les images, les visages, les couleurs ou bien encore l'environnement en général. Nous pourrions alors nous demander quel outil est le plus efficace entre le podcast et la vidéo. Par le biais de ce mémoire, j'ai souhaité présenter l'efficacité du podcast, ce contenu audio numérique que l'on peut écouter n'importe où et n'importe quand. J'ai voulu démontrer sa productivité lors des cours de langue mais j'ai également pu analyser son utilisation durant des séances d'aide personnalisée, aussi appelées AP, à la lecture. En effet, en classe de sixième et en classe de troisième, les professeurs proposent aux élèves de réaliser des cercles de lecture. « Le cercle de lecture est une stratégie d'enseignement en classe qui réunit les élèves en petits groupes hétérogènes et qui relie tous les aspects de la littérature. Après avoir lu un ou plusieurs chapitres d'un livre, les élèves se réunissent en cercles pour faire une analyse et une critique collectives du texte³⁹ ». Cette activité favorise le développement des habiletés liées à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture dans un contexte de collaboration positif et elle permet de regrouper des élèves de niveaux de lecture et d'intérêts différents. Elle semble alors efficace dans les classes inclusives, c'est-à-dire les classes qui adaptent leurs méthodes et leurs matériels pédagogiques à tous les élèves selon leurs besoins. Par cette approche, les élèves se sentent responsables et soutenus par leurs pairs car ils détiennent tous un rôle particulier à jouer dans le groupe au sein de l'exercice. Ils deviennent responsables de leur apprentissage et acquièrent une certaine autonomie en classe. Ainsi, dans un premier temps le professeur offre aux élèves la possibilité de choisir un livre. Cela leur permet donc de trouver un ouvrage littéraire qui les intéresse, ce qui les incitera à s'impliquer dès le début de l'activité. Ensuite, le professeur distribue à tous les élèves une feuille de consignes présentant le rôle qu'ils devront tenir lors du cercle de lecture. Il conviendra d'expliquer ces rôles : le premier est celui de l'animateur. L'élève qui se voit attribuer ce rôle doit aider les autres à s'exprimer à propos du livre. Il doit leur faire dire ce qu'ils ont aimé comme un passage, un personnage, une situation ou un thème dans l'œuvre. Il les encourage aussi à argumenter leurs réponses. Pour cela, il prépare une série de questions à leur poser. L'animateur commence le cercle de lecture en présentant rapidement le livre, en donnant son titre, son auteur son genre et en proposant un court résumé. Il donne ensuite la parole aux autres élèves, leur pose des questions et termine l'activité en

³⁹ TA@l'école. URL : <https://www.taalecole.ca/cercle-de-lecture/>

demandant à chacun s'il recommande le livre et pourquoi. Le deuxième rôle est celui du créateur de liens. L'élève qui détient ce rôle doit aider les autres à faire des liens entre le livre et la vie réelle ou des connaissances qu'ils ont déjà. Cela veut dire qu'il doit expliquer à quoi lui fait penser l'ouvrage. Il peut alors présenter un film, un tableau, un autre livre ou encore l'histoire d'une personne qu'il connaît. Le chercheur lecteur correspond au troisième rôle qu'un élève peut pourvoir. Il s'agit cette fois-ci de donner des renseignements sur l'auteur du livre. L'élève doit alors présenter une biographie de ce dernier, lire un court passage de l'œuvre et expliquer son choix. Il restitue aux autres ses recherches sans les lire, il présente le passage en disant ce qui se passe à l'intérieur et le moment où il se situe dans l'œuvre, il lit ce dernier et explique son choix. Enfin, le dernier rôle est celui de l'artiste. Il consiste à dessiner quelque chose qui représente ce que l'élève a compris ou aimé dans le livre. Il peut représenter un passage, un personnage ou un lieu. Avant le débat, l'élève doit préparer une illustration qui peut être un collage, une photo, un schéma ou un dessin puis il le montrera aux autres lors du cercle de lecture en expliquant ce qu'il a représenté et pourquoi il a choisi cette illustration. Les élèves devront tout d'abord préparer une trace écrite composée de leurs différentes recherches et de ce qu'ils présenteront durant le cercle de lecture. Le professeur amènera les élèves au CDI sur les heures d'AP afin que les élèves puissent préparer ce travail. Enfin, une heure sera dédiée à l'enregistrement du cercle de lecture. Une tablette sera donnée à chaque groupe afin qu'il puisse s'enregistrer. Le professeur récupèrera les tablettes à la fin de l'heure et évaluera les compétences suivantes : « Lire et comprendre », « S'exprimer à l'oral » et « S'organiser et organiser son travail ». Je propose en annexe un exemple de fiche de rôle⁴⁰ que nous pouvons donner aux élèves. Le cercle de lecture est donc une activité originale et innovante permettant aux élèves de créer une fiche de lecture tout en utilisant un outil numérique. L'avantage d'enregistrer cette activité est de pouvoir faire découvrir des livres à ceux qui ne les ont pas lus et d'échanger autour d'une même œuvre avec ses camarades. Le professeur dépose finalement les différents fichiers sur une plateforme de travail telle que Pearltrees afin que les élèves puissent y avoir accès. Ils peuvent donc écouter les différents enregistrements et choisir le prochain livre qu'ils liront.

⁴⁰ Annexe. Fiche de rôle, cercle de lecture

BIBLIOGRAPHIE

Disciplinaire

AMADIEU, Franck et TRICOT, André. *Apprendre avec le numérique ; mythes et réalités*. Paris : Retz, 2014.

BEJOT, Virginie. *La Petite Boîte à outils du podcast*. Paris : Dunod, 2020.

BŒUF, Pénélope. *Créer son podcast pour les nuls*. Paris : First, 2021.

BOISSIERE, Joël et BRUILLARD, Éric. *L'École digitale, une éducation à apprendre et à vivre*. Paris : Armand Colin, 2021.

BRUNEL, Magali et AHR Sylviane. *L'Enseignement de la littérature à l'ère du numérique : études empiriques au collège et au lycée*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2021.

— et QUET, François. *L'Enseignement de la littérature avec le numérique*. Bruxelles : Peter Lang : 2018.

CHARLIER, Bernadette et HENRI, France. *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses Universitaires de France, 2010.

COLAVECCHIO, Gérard, PAQUIER, Evelyne et VAN DIXHOORN, Lidwien. *Les Médias en classe, kit pédagogique pour la classe de langue*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2021.

CONNAC, Sylvain. *La Coopération entre élèves*. Chasseneuil-du-Poitou : Réseau Canopé, 2017.

GMÜR, Noémie. *L'Art du podcast : le guide complet pour vous lancer !* Paris : Eyrolles, 2021.

HÉLIX, Laurence. *L'ancien français*. Paris : Armand Colin, 2018.

HENRY, Julie, NGUYEN, Aude et VANDEPUT, Étienne. *L'Informatique et le Numérique dans la classe : Qui ? Quoi ? Comment ?*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2017.

MELEUC, Serge et FAUCHART, Nicole. *Didactique de la conjugaison : le verbe « autrement »*. CRDP Midi-Pyrénées : Éditions Bertrand Lacoste, coll. « didactiques », 1999.

Didactique

AUDION, Lionel. « Quelle approche didactique de la grammaire en formation d'enseignants ? ». Paris : Armand Colin. *Le Français aujourd'hui* : 2020/4 (n° 211), p. 73-86. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-4-page-73.htm>

AYEZARD-ROGER, Cécile et CORTEEL, Céline. « Connaissances et représentations en grammaire ». Paris : Armand Colin. *Le Français aujourd'hui* : 2020/4 (n° —), p. 5-9. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-4-page-5.htm> [consulté en octobre 2022]

BONNEAU, Éric et COLAVECCHIO, Gérard. *Faire de la radio à l'école. Des ondes aux réseaux*. Chasseneuil-du-Poitou, CNDP : 2013.

BRISSAUD, Catherine et COGIS, Danièle. « La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2 ». *Lidil*, n° 25, 2002, p. 31-42.

— et SANDON, Jean-Michel. « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie ». *Langue française*, n° 124, 1999, p. 40-57.

—, « Travailler la morphologie écrite du verbe au collège ». *Le Français aujourd'hui*, 2002/4 (n° 139), p. 59-66. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-59.htm> [consulté en octobre 2022]

DENOUEËL, Julie. « L'école, le numérique et l'autonomie des élèves ». *Hermès, la revue* : 2017, n° 78, p. 80-86. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-80.htm> [consulté en octobre 2022]

LACHET, Caroline. « Les étudiants et la conjugaison ; Enquête autour des connaissances et des représentations ». Paris : Armand Colin. *Le Français aujourd'hui* : 2020/4 (n° —), p. 57-72. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-4-page-57.htm> [consulté en octobre 2022]

TEMPERMAN, Gaëtan et DE LIEVRE, Bruno. « Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage ». *Distances et savoirs* : 2009/2, Vol. 7, p. 179-190. URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-2-page-179.htm> [consulté en octobre 2022]

Institutionnel

Journal officiel, *Rapport sur les rectifications orthographiques du français*, documents administratifs, 6 décembre 1990.

Ministère de l'Éducation nationale, 2020 [mis à jour en août 2022], « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (Cycle 3) ». Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3> [consulté en octobre 2022].

Ministère de l'Éducation nationale, 2020 [mis à jour en août 2022], « Programme du Cycle 4 ». Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4> [consulté en octobre 2022].

Ministère de l'Éducation nationale, 2020 [mis à jour en septembre 2022], « Programme de français de première [et seconde] des voies générale et technologique ». Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/1712/programmes-et-ressources-en-francais-voie-gt> [consulté en octobre 2022].

Ministère de l'Éducation nationale, 2019 [mis à jour en mai 2019], « Repères annuels de progression pour le Cycle 3 ». Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/document/14020/download> [consulté en octobre 2022].

Ministère de l'Éducation nationale, 2019 [mis à jour en mai 2019], « Repères annuels de progression pour le Cycle 4 ». Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/document/14074/download> [consulté en octobre 2022].

« Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 : étude de la langue »

Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/328/francais-au-cycle-4-etude-de-la-langue> [consulté en octobre 2022].

Usuels

ARRIVE, Michel (dir.). *Bescherelle, la conjugaison pour tous*. Le nouveau Bescherelle, 1. L'art de conjuguer. Paris : Hatier, 1980.

BENAYCH, Paul, GALLET, Daniel. *Conjugaison junior*. Paris : Nathan-VUEF, 2001.

BENTOLILA, Alain (dir.). *Conjugaison*. Paris : Nathan-VUEF, 2001.

DENIS, Delphine et SANCIER-CHATEAU, Anne. *Grammaire du Français*. Le Livre de Poche. Librairie générale française, 1997.

NARJOUX, Cécile et MOREL, Mary-Annick. *Le Grevisse de l'Étudiant*. Louvain-la-Neuve : De Boek Supérieur, 2018.

Manuels

ABENSOUR, Corinne. *Français 6^e – Livre unique*. Paris : Le Robert : Passeurs de textes, 2016.

BALLANFAT, Évelyne. *Mon cahier de Français 5^e*. Paris : Magnard, 2017.

— *Jardin des lettres 3^e*. Paris : Magnard : Jardin des lettres, 2016.

PAUL, Joëlle. *La Grammaire par les exercices*. Paris : Bordas : Cahiers d'écriture, 2019.

RANDANNE, Florence. *L'Envol des Lettres Français 5^e*. Paris : Belin : L'envol des lettres, 2016.

SITOGRAPHIE

Académie de Toulouse. URL : <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/clemi/expression-des-eleves/tout-pour-accompagner-votre-projet-radio> [consulté en octobre 2023].

Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information> [consulté en octobre 2023].

Éducation aux médias et à l'information. URL : <https://www.education-aux-medias.ac-versailles.fr/ecrire-pour-un-journal-radio> [consulté en octobre 2023]. URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/25/6/Socle_commun_et_radio_883256.pdf [consulté en octobre 2023]

Délégation académique au numérique éducatif. URL : <https://dane.ac-creteil.fr/?-Baladodifusion-> [consulté en octobre 2023].

Canopé. URL : <https://www.reseau-canope.fr/notice/a-la-decouverte-de-la-webradio-scolaire.html> [consulté en octobre 2023]. URL : <https://www.reseau-canope.fr/notice/faire-de-la-radio-a-lecole.html> [consulté en octobre 2023].

Le centre pour l'éducation aux médias et à l'information. URL : <https://www.clemi.fr/vademecumwebradio/> [consulté en octobre 2023]. URL : <https://www.clemi.fr/fr/medias-scolaires/creer-une-webradio/usages-pedagogiques-de-la-web-radio.html> [consulté en octobre 2023].

Radio collège 95.9. URL : <https://radiocollege.fr/ateliers/pour-les-profs/ressources-documentaires/> [consulté en octobre 2023].

La revue des médias. URL : <https://larevuedesmedias.ina.fr/en-11-dates-cles-une-breve-histoire-du-podcast> [consulté en octobre 2023].

Éduscol. URL : <https://eduscol.education.fr/document/18127/download> [consulté en octobre 2023].

Éduscol. URL :

<https://eduscol.education.fr/document/16480/download#:~:text=La%20terminaison%20d'un%20verbe,est%20form%C3%A9%20de%20deux%20marques%20%3A&text=les%20marques%20du%20temps%20de,la%202e%20personne%20du%20pluriel.&text=les%20marques%20de%20personnes%20%3A%20%D%20%E2%80%91,%2F%20%E2%80%91ez%20%2F%20%E2%80%91ent%20> [consulté en octobre 2023].

Collège innovant Pierre Emmanuel, Pau. URL : <https://college-innovant64.fr/un-college-innovant/une-pedagogie-innovante/> [consulté en octobre 2023].

Mon parcours handicap. URL : <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/actualite/troubles-dys-quels-amenagements-pour-la-scolarite> [consulté en novembre 2023].

TA@l'école. URL : <https://www.taalecole.ca/cercle-de-lecture/>

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : EXTRAIT N° 1 D'UN MANUEL DE FRANÇAIS. BALLANFAT, ÉVELYNE. <i>MON CAHIER DE FRANÇAIS 5^E</i>. PARIS : MAGNARD, 2017.	57
ANNEXE 2 : EXTRAIT N° 2 D'UN MANUEL DE FRANÇAIS. BALLANFAT, ÉVELYNE. <i>MON CAHIER DE FRANÇAIS 5^E</i>. PARIS : MAGNARD, 2017.	58
ANNEXE 3 : SEANCE N° 4 – SEQUENCE PARTIE 2 : METTRE LA BANDE-SON SUR UN TEXTE POUR SENTIR LES VALEURS DES TEMPS.	59
ANNEXE 4 : DEROULE DES DIFFERENTES SEANCES DE LA SEQUENCE EN DEUX PARTIES CREEE PAR JULIE DURIEU.	61
ANNEXE 5 : SEANCE N° 4 – SEQUENCE PARTIE 1 « GRAMMAIRE DE TEXTE : RACONTER ET DECRIRE »	64
ANNEXE 6 : FICHE DE ROLE, CERCLE DE LECTURE	65
ANNEXE 7 : EXTRAIT N°3 D'UN MANUEL DE FRANÇAIS. RANDANNE, FLORENCE. <i>L'ENVOL DES LETTRES FRANÇAIS 5^E</i>. PARIS : BELIN, 2016.	67

ANNEXES

19 L'imparfait

J'observe et je manipule

1 Comme d'habitude, M^{lle} Klara emmena son petit garçon, cinq ans, au jardin public, au bord du fleuve. Il **était** environ trois heures. La saison n'était ni belle ni mauvaise, le soleil **jouait** à cache-cache et le vent soufflait de temps à autre, porté par le fleuve.

D. Buzzati, « Pauvre petit garçon ! », *Nouvelles à l'usage des hommes*, Magnard, 2005.

2 Lis, dans le tableau ci-contre, les verbes conjugués au présent, puis à l'imparfait. À quelle personne les verbes au présent sont-ils conjugués ? Nous (1^{re} pers. du pluriel).

bilan Compare le radical de chaque verbe (partie en gras) au présent et à l'imparfait. Que remarques-tu ? Ces verbes ont le même radical à l'imparfait et à la 1^{re} pers. plur. du présent.

3 À ton avis, à quoi l'imparfait sert-il dans ces phrases ? Pour répondre, aide-toi des mots soulignés ; retrace chaque phrase à la réponse qui correspond.

- Le enfant était blond.
 - L'imparfait évoque les circonstances d'une action de premier plan.
- Il allait habituellement au parc.
 - L'imparfait sert à décrire.
- Il est tombé alors que ses amis jouaient.
 - L'imparfait évoque une habitude.

4 a. Construis la conjugaison de ces verbes dans le tableau ci-contre.

	Présent	Imparfait
Crier	nous cri ons	il cri ait
Prendre	nous pren ons	je pren ais
Être	nous sommes	on ét ait

b. Souligne les radicaux qui ne changent pas entre le présent et l'imparfait. Entoure celui qui est différent d'un temps à l'autre.

bilan Complète : À l'imparfait, la conjugaison du verbe être ne se forme pas comme celle des autres verbes.

Je retiens

1. À l'imparfait de l'indicatif, les conjugaisons se forment à partir du radical du présent de l'indicatif à la 1^{re} personne du pluriel, sauf pour être.

2. À l'imparfait, les terminaisons sont toujours -ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient.

3. Dans un récit, l'imparfait peut avoir différentes valeurs : évoquer les circonstances d'une action de premier plan, décrire, évoquer une habitude ou une action qui s'est répétée.

Mon exemple Conjugue le verbe pouvoir à l'imparfait de l'indicatif et souligne les terminaisons.

je _____

Formation de l'imparfait

	R	A	D	-ais
je				
tu				
il/elle				
nous				
vous				
ils/elles				

Je m'exerce

J'identifie les verbes à l'imparfait et leurs terminaisons

5 * Parmi les verbes suivants, lesquels sont à l'imparfait ? Entoure-les. sortai « dormais » commença « as fait » « recevais » « accueillait » « piétnes » « plaisantons »

6 Par un brillant jour ensoleillé le Nan-Shan fit son entrée à Fou Tchéou. La brise favorable chassait par-devant lui sa fumée. Son arrivée fut immédiatement remarquée à terre, et les marins du port se disaient : « Regardez ! Mais regardez donc ce vapeur. Qu'est-ce que c'est ? [...] »

J. Conrad, *Typhon*, trad. A. Gide, Gallimard, 1985.

****** Dans le texte ci-contre, trouve les verbes à l'imparfait, puis justifie leur terminaison. Pour cela, complète le tableau.

Verbes à l'imparfait	Terminaisons	Sujet
chassait	-ait	« la brise favorable »
se disaient	-aient	« les marins du port »

Je conjugue des verbes à l'imparfait

7 * Conjugue ces verbes à l'imparfait, à toutes les personnes.

Sentir : je sentais, tu sentais, il/elle/on sentait, nous sentions, vous sentiez, ils/elles sentaient

Finir : je finissais, tu finissais, il/elle/on finissait, nous finissions, vous finissiez, ils/elles finissaient

Toucher : je touchais, tu touchais, il/elle/on touchait, nous touchions, vous touchiez, ils/elles touchaient

Percevoir : je percevais, tu percevais, il/elle/on percevait, nous percevions, vous perceviez, ils/elles percevaient

8 ** Réécris ces phrases en remplaçant « nous » par « elle ».

- Nous étions sur l'herbe.
Elle était sur l'herbe.
- Nous sortions le pique-nique.
Elle sortait le pique-nique.
- Nous contemplions le paysage.
Elle contemplait le paysage.

9 ** Complète ce texte en conjuguant à l'imparfait le verbe entre parenthèses, à la personne qui convient.

En embarquant sur la Santa Maria, nous voulions (vouloir) échapper à notre triste condition. Mais au bout de quelques semaines, mes hommes désespéraient (désespérer) de revoir un jour la terre ferme. Moi-même, j'en venais (venir) à regretter de m'être embarqué dans cette aventure.

Je réfléchis à la valeur de l'imparfait

10 *** Pour chaque phrase, explique quelle est la valeur de l'imparfait.

- Enfant, j'avais tous les jours à l'école.
L'utilisation de l'imparfait suggère une habitude (« tous les jours »).
- Mon école était petite, et de beaux arbres peuplaient sa cour.
Il sert à décrire (l'école, la cour).
- Je marchais dans le couloir, quand soudain quelqu'un m'arrêta.
Il exprime les circonstances d'une action de premier plan.

J'applique ce que j'ai appris pour écrire

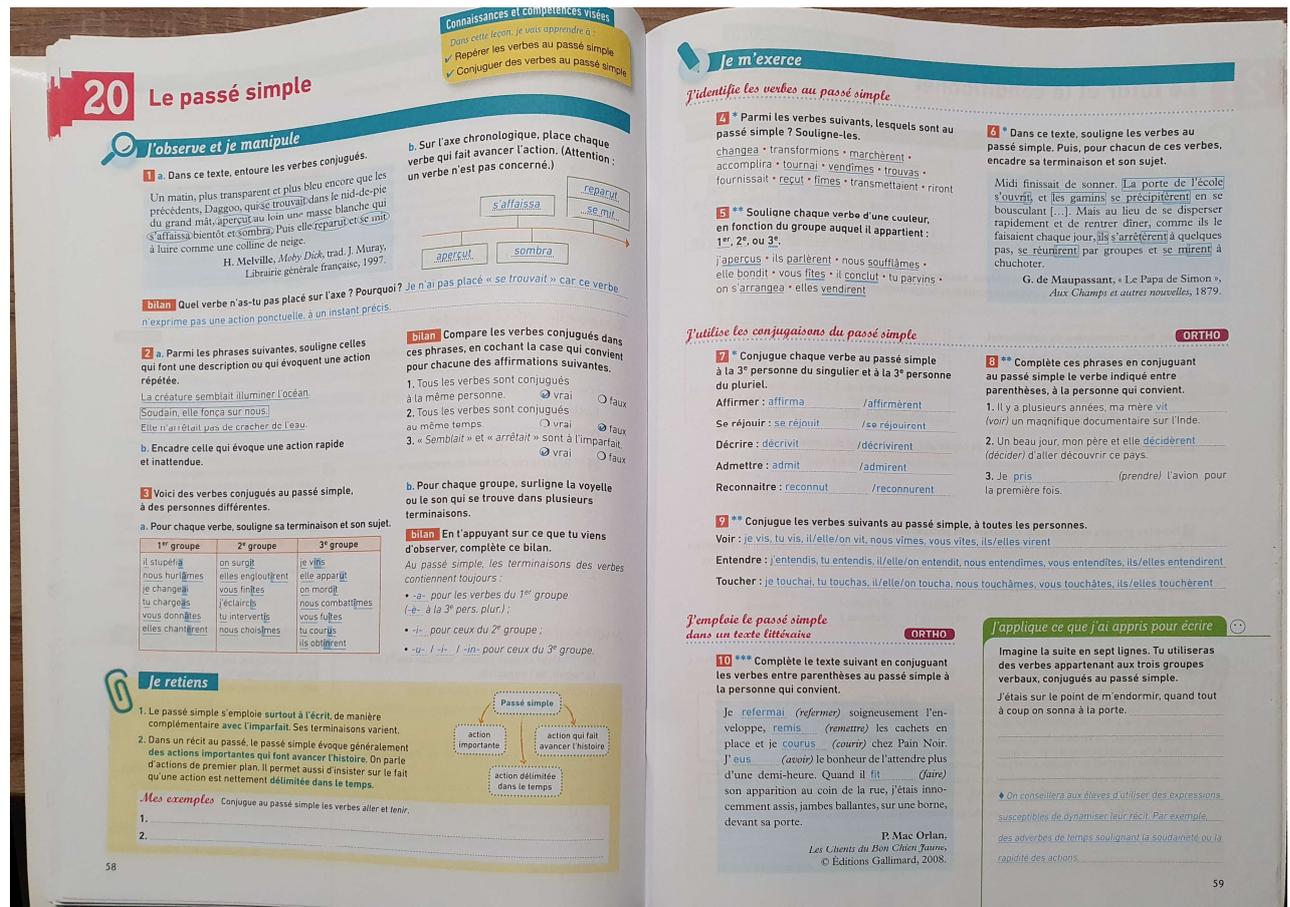
Écris la dictée tue par ton enseignant-e. Relis-toi. Souligne les verbes à l'imparfait.

Aide : *cerf, alanqui, quiétude.*

Le cerf alanqui sommeillait toujours sur place. Pas une mouche ne troublait sa quiétude. Parfois [...] il remuait les oreilles mais paresseusement, comme s'il se rendait compte que le ruisseau devenait bavard en s'apercevant qu'il s'était endormi.

J. London, *Le Val tout en or*, trad. Louis Postif, © Union Générale d'Éditions, 1974.

ANNEXE 1 : EXTRAIT N° 1 D'UN MANUEL DE FRANÇAIS. BALLANFAT, ÉVELYNE. MON CAHIER DE FRANÇAIS 5^E. PARIS : MAGNARD, 2017.



ANNEXE 2 : EXTRAIT N° 2 D'UN MANUEL DE FRANÇAIS. BALLANFAT, ÉVELYNE. MON CAHIER DE FRANÇAIS 5^E. PARIS : MAGNARD, 2017.

SÉQUENCE 2. GRAMMAIRE
METTRE LA BANDE-SON SUR UN TEXTE POUR SENTIR LES VALEURS DES TEMPS.

1. Lisez le texte suivant très attentivement.

Le grand voyageur suivait les traces de pas de bêtes sauvages dans la forêt enneigée. Le vent soufflait dans les arbres et le

vent lui brûlait les poumons. Il n'arrivait plus à respirer quand soudain un bruit étrange brisa le silence de la forêt. Il entendit

le cri terrifiant d'un loup affamé.

2. Vous devez maintenant créer une bande-son. Avant de l'enregistrer sur iMovie, vous allez devoir placer les sons suivants sur le texte. Utilisez les scotchs de couleur pour placer les sons sur les bandes blanches.

Bruit de pas dans la neige

bruit du vent dans la forêt

bruit de respiration/de course

Hurllement du loup

3. Soulignez maintenant les verbes: en rouge les verbes à l'imparfait / en vert ceux au passé simple

4. Comparez les bandes sons aux verbes soulignés? Que remarquez vous?

.....

.....

.....

.....

6. Ce que je dois retenir:

.....

.....

.....

.....

5. Faites votre montage sur iMovie. Les sons sont sur la tablette dans les fichiers correspondant (aller dans fichier et taper « loup »).

ANNEXE 3 : SEANCE N° 4 – SEQUENCE PARTIE 2 : METTRE LA BANDE-SON SUR UN TEXTE POUR SENTIR LES VALEURS DES TEMPS.

Partie 1	Les récits d'explorateurs : de la découverte à la conquête
Séance 1	Rechercher des informations : étude documentaire sur les routes de la soie
Séance 2	1) Acquérir du vocabulaire : champ lexical du mot Horizon 2) Lire et comprendre : extraits La découverte de l'Amérique, C. Colomb. La figure du conquérant.
Séance 3	Grammaire : le déplacement dans le texte : les compléments circonstanciels/le verbe de mouvement : Marco Polo, <i>Le livre des merveilles</i> .
Séance 4	Grammaire de texte : raconter et décrire. Extrait : Bernal Diaz Del Castillo, <i>Histoire véridique de la nouvelle Espagne</i> / Jean de Léry, <i>Voyage en Terre de Brésil</i>
Séance 5	Conjugaison : l'imparfait : morphologie. Valeur descriptive
Séance 6	Lire et comprendre : la fiction pour dénoncer les conquistadors. Jacob Wasserman, <i>L'or de Cajamalca</i> .
Séance 7	Grammaire : l'accord des adjectifs de couleur
Séance 8	Travail d'écriture : décrire un fruit imaginaire
Séances de lecture à haute voix au CDI	<i>Le voyage d'Oregon</i> , Louis Joos et Rascal <i>Les Derniers Géants</i> , François Place
Séance 9	Lire et comprendre : évaluation Récit de voyage, Jacques cartier

Partie 2.	La figure du chercheur d'or : l'aventure ou la survie
Séance 1	Lecture à haute voix : nouvelle de Jack London, <i>Construire un feu</i> .
Séance 2	Lire et comprendre : résumer la nouvelle en s'appuyant sur le schéma narratif
Séance 3	Lire et comprendre : Le personnage principal et la morale : incarnation de l'orgueil
Séance 4	Grammaire : la bande son pour comprendre les valeurs des temps : passé simple et imparfait
Séance 5	Le passé simple : morphologie
Séance 6	Grammaire : les compléments circonstanciels
Séance 7	J'écris un récit à partir d'une scène d'un jeu vidéo (Limbo)
Séance 8	Travail d'écriture : écrire une scène avec texte narratif et descriptif, à partir d'une scène de jeu vidéo (Limbo)
Séances CDI	Recherche : exposé sur une région du monde
Séance 9	Lire et comprendre : Scène de la ruée vers l'or, Charlie Chaplin et Photo de la mine de Serra Pelada prise par le photographe Sebastião Salgado.
Séance 10	Bilan audio

ANNEXE 4 : DEROULE DES DIFFERENTES SEANCES DE LA SEQUENCE EN DEUX PARTIES CREEE PAR JULIE DURIEU.

Séquence 1 : Se chercher se construire - Le voyage et l'aventure : aller vers l'inconnu.

Séance 4 : Grammaire de texte : raconter et décrire.

Extrait : Jean de Léry, *L'Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*

Questions

1) Qu'est-ce que l'auteur nous décrit dans ce texte ? Justifiez en citant le texte.

.....
.....
.....
.....

2) Relevez trois adjectifs qui qualifient l'objet décrit.

.....
.....
.....
.....

3) Comment l'auteur réussit-il à nous faire découvrir quelque chose que nous ne connaissons pas ?

.....
.....
.....
.....

4) Vous présenterez l'œuvre complémentaire en donnant son titre, son auteur ainsi que sa date de parution puis vous la décrirez.

.....
.....
.....
.....

5) Quels sont les points communs et les différences entre le texte et le tableau ?

.....
.....

.....
.....

6) Réécrivez le passage de la ligne 2 « Premièrement, la plante produit le fruit [...] » jusqu'à la fin du paragraphe « [...] pousse comme nos artichauts » en remplaçant les verbes au présent à l'imparfait de l'indicatif.

.....
.....
.....
.....

Sujet d'écriture

Vous proposerez grâce aux cinq sens une description précise de votre fruit préféré



Jean-Baptiste Debret, *Les Fruits du Nouveau Monde*, 1882.

Chapitre XIII

« Des arbres, racines et fruits exquis que produit la terre du Brésil »

Quant aux plantes et herbes dont je veux aussi faire mention je commencerai par celles qui, à cause de leurs fruits et de leurs effets me semble les plus excellentes. Premièrement, la plante qui produit le fruit nommé par les sauvages *ananas* est de forme semblable aux glaïeuls, et encore ayant les feuilles un peu courbées et cannelées tout autour, elles s'approchent plus de celles de l'aloès. Elle croît aussi non seulement amoncelée comme un grand chardon, mais son fruit aussi, qui est de la grosseur d'un melon moyen, et ressemble à une pomme de pin, sans pendre ni pencher d'un côté ni de l'autre, pousse comme nos artichauts. Et du reste, quand ces *ananas* sont venus à maturité, étant de couleur jaune azuré, ils ont une telle odeur de framboise que, non seulement en allant par les bois et les autres lieux où ils croissent, on les sent de fort loin, mais aussi leur goût fondant dans la bouche est naturellement si doux qu'il n'y a confiture qui les surpasse : je soutiens que c'est le plus excellent fruit de l'Amérique. Et, de fait, moi-même, là-bas, j'en ai pressé un dont j'ai fait sortir près d'un verre de suc, et cette liqueur ne me semblait pas inférieure au vin de Malvoisie. Cependant les femmes sauvages nous en apportaient de pleins paniers de grande taille, qu'elles nomment *panacons*, avec de ces *pacos* dont j'ai naguères fait mention, et d'autres fruits que nous avons pour un peigne, ou pour un miroir.

JEAN DE LÉRY, *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*, 1578.

NOM:..... **Prénom:**..... **ARTISTE**

Lire et comprendre	
S'exprimer à l'oral	
S'organiser et organiser son travail	

Titre du roman & nom de l'auteur:

.....

Ton rôle est de dessiner quelque chose qui représente ce que tu as compris ou aimé dans ce roman : Tu peux représenter un passage, un personnage, un lieu

Avant le débat : Tu prépares une illustration, ce n'est pas forcément une œuvre d'art, cela peut être un schéma, un collage, une photo

Pendant le débat :

1. Tu montreras ton dessin aux autres en expliquant ce que tu as représenté et pourquoi tu as choisi cette illustration.

Prépare ton illustration => Explique ce que tu as voulu représenter et pourquoi

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Utilise le verso de cette feuille pour faire ton illustration. (un croquis est suffisant).

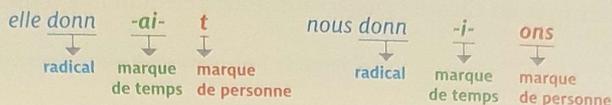
29

Savoir conjuguer l'imparfait

Retenir

L'imparfait est un temps employé dans un récit au passé.

La construction de l'imparfait



- Les **marques de temps** de l'imparfait sont : **-ai** et **-i** (1^{re} et 2^e personnes du pluriel). Les **marques de personne** sont identiques pour tous les verbes.

je	tu	il, elle, on	nous	vous	ils, elles
-ais	-ais	-ait	-ions	-iez	-aient

- Le **radical** du verbe se construit à partir de la 1^{re} personne du pluriel du verbe conjugué au présent de l'indicatif : *nous finissons* (présent) / *je finissais* (imparfait)

Quelques radicaux particuliers

- **Verbes en -ier ou -yer** : aux 1^{re} et 2^e personnes du pluriel, on ajoute la marque de temps **-i-** même si le radical du verbe se termine déjà par un **-i** ou un **-y**
→ *nous balayions, nous priions.*
- **Verbes en -cer** : on ajoute une **cédille** au **-c** aux trois personnes du singulier et à la 3^e personne du pluriel → *j'effaçais, tu effaçais, il effaçait, ils effaçaient.*
- **Verbes en -ger** : on ajoute un **-e** après le **-g** aux trois personnes du singulier et à la 3^e personne du pluriel → *je voyageais, tu voyageais, il voyageait, ils voyageaient.*
- **Verbe être** : à l'imparfait, on emploie un radical différent de celui du présent
→ *nous sommes / j'étais, tu étais, il était, nous étions, vous étiez, ils étaient.*

S'exercer

1 Identifier et manipuler

1 Dans chacune de ces paires, relevez le verbe conjugué à l'imparfait.

avons/avons • essaies/essayais • voyiez/voyez • paraît/paraissait • faisons/faisons • osent/osaient • criez/criez • mettaient/mettent

2 Conjuguez les verbes suivants aux personnes demandées à l'imparfait.

vouloir (il) • foncer (nous) • être (tu) • réussir (vous) • venir (ils) • croire (nous) • manger (tu) • faire (je) • boire (vous) • lire (ils)

3 RÉÉCRITURE Réécrivez ce texte en mettant les verbes conjugués à l'imparfait.

Il mérite bien en effet d'être appelé Soleil, celui qui illumine la chevalerie comme le soleil éclaire le monde. Et celle que j'appelle Petite Lune ou Lunette, c'est la jeune fille, la demoiselle, la confidente de la dame. Elle est brune, intelligente, vive et aimable.

Chrétien de Troyes, *Yvain ou le Chevalier au lion*, trad. par P.-M. Beaude, Gallimard, 2010.

2 S'exprimer

4 Un journaliste vous contacte pour rédiger le portrait physique d'un chevalier en armure des temps modernes. Utilisez l'imparfait.

30 Savoir conjuguer le passé simple

Observer et réfléchir

Passepartout **entra** en scène, et **vint** se ranger avec ceux de ses collègues qui devaient figurer la base du Char de Jaggernaut. Tous **s'étendirent** à terre, le nez dressé vers le ciel.

Jules Verne, *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*, 1873.

1. À quel temps ce texte est-il ?
2. Observez les verbes surlignés et classez-les selon la dernière voyelle du verbe.
3. Donnez leur infinitif.

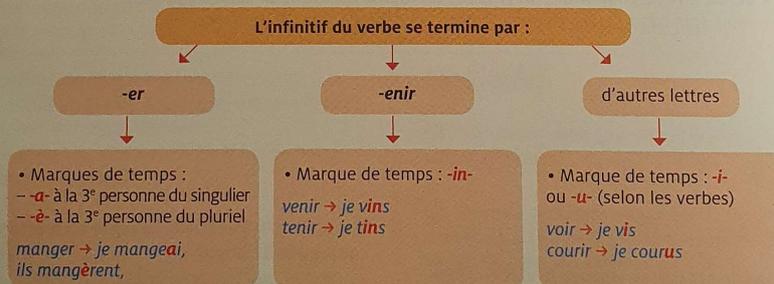
Retenir

Le passé simple exprime une action qui a eu lieu dans le passé.

- On le conjugue en ajoutant au **radical** du verbe une terminaison qu'on peut décomposer en **marque de temps** et **marque de personne**.

► La marque de temps du passé simple

- Celle-ci change selon les verbes.



► Les marques de personne du passé simple

	Je	Tu	Il, elle, on	Nous	Vous	Ils, elles
Verbes en -er	-i	-s		-âmes	-âtes	-rent
Autres verbes	-s	-s	-t	-âmes	-âtes	-rent

Attention

Il y a toujours un accent circonflexe à la 1^{re} et à la 2^e personne du pluriel.

Manger = je mangeai, tu mangeas, il mangea, nous mangeâmes, vous mangeâtes, ils mangèrent.

Recevoir = je reçus, tu reçus, il reçut, nous reçûmes, vous reçûtes, ils reçurent.

LE PODCAST
AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DES VALEURS DES TEMPS
UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
INSPÉ DE L'ACADÉMIE DE BORDEAUX – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES

Spécialité : Lettres modernes

En quoi les usages désormais fréquents du podcast dans l'espace du collège peuvent-ils faire évoluer l'apprentissage et l'enseignement des temps verbaux que sont l'imparfait et le passé simple ?

Ce travail de recherche didactique se propose de montrer que le podcast, extrêmement populaire sur les réseaux sociaux, peut être un outil permettant de faire évoluer l'apprentissage et l'enseignement de notions de grammaire qui parfois semblent obscures pour les élèves. Des pistes pédagogiques démontrent la manière dont peuvent s'utiliser les outils numériques en classe.

Valeurs des temps

Podcast

AED en préprofessionnalisation

Enseignement

Cycle 4