

# 1. Introduction

## 1.1. Raisons et intérêt de la recherche

L'objectif de cette recherche est de préciser les apports distincts d'une démarche déductive et d'une démarche inductive dans l'enseignement/apprentissage de l'imparfait en grec. Je commencerai par montrer l'intérêt pratique de la recherche en lien avec le cadre institutionnel et scolaire dans lequel je me situe. Ensuite, je reprendrai chacune des notions constitutives de l'objectif de recherche et j'en donnerai une définition opératoire dans un cadre épistémologique plus large.

Du point de vue institutionnel, en tant qu'enseignante en formation dans le Canton de Vaud pour le grec (secondaire I), j'ai appris à planifier mes séquences d'enseignement en tenant compte de deux outils : le PER et le *Vademecum* pour l'enseignement d'une langue ancienne. La première règle de base illustrée dans le *Vademecum*<sup>1</sup> et reprise dans le PER concerne le lien indissociable entre la langue, les textes littéraires et la culture. De cette règle découlent toutes les autres, notamment la N.° 7<sup>2</sup>: la recommandation est faite aux enseignants de considérer et pratiquer la grammaire du grec ou du latin non pas comme une fin en soi, mais comme un outil subordonné à la lecture et à la compréhension des textes.

Ces deux règles de base permettent de situer l'orientation de la didactique du grec et du latin en Suisse Romande dans un contexte historique plus large, marqué par trois facteurs : 1) la mise en discussion des démarches traditionnelles d'enseignement du grec et du latin, en réaction au changement de statut de ces disciplines dans le milieu scolaire; 2) l'influence du paradigme d'enseignement des langues modernes axé sur la communication ; 3) l'influence des démarches de lecture méthodiques des textes littéraires (tributaires du paradigme d'enseignement des langues modernes, surtout du français).

Le changement de statut du grec et du latin en tant que disciplines scolaires est un fait qui a marqué les systèmes éducatifs européens au fil du XX<sup>e</sup> siècle et qui fait sentir ses conséquences jusqu'au XXI<sup>e</sup>. Autrefois mis en valeur dans le but de la sélection scolaire, l'enseignement du grec et du latin a été progressivement subordonné à l'enseignement des langues modernes et des mathématiques, puis marginalisé dans une niche pour une élite culturelle pas forcément compétitive dans le monde du travail<sup>3</sup>. D'où une réduction de la dotation horaire réservée à ces disciplines, ainsi qu'un changement de leur statut de

---

<sup>1</sup> Kolde (2012), p. 2-3.

<sup>2</sup> Kolde (2012), p. 6.

<sup>3</sup> Cf. Waquet (1998) ; Sanchi (2015), p. 186. Pour un aperçu des réformes qui ont concerné spécifiquement l'enseignement des langues anciennes en France, voir Klein et Soler (2011), p. 15-17.

disciplines principales à optionnelles. La situation actuelle du Canton de Vaud, définie par le PER, donne un exemple très précis mais en même temps très représentatif : le latin est aujourd'hui considéré une option spécifique, alors que le grec une option facultative dont la note n'a pas de poids sur la moyenne scolaire.

Ce changement a déterminé partout en Europe une obsolescence des moyens et des méthodes traditionnels d'enseignement. Ces méthodes peuvent être couramment classées de logico-grammaticales dans la mesure où elles prévoient une séparation temporelle entre une première phase d'enseignement de la langue (très longue) et une deuxième phase de lecture et surtout de traduction de textes (Marchi, 2015).

Le constat des contraintes temporelles auxquelles se trouvent confrontés les enseignants de grec et de latin dans les écoles, ainsi que les échecs de la méthode traditionnelle ont poussé les didacticiens à prendre conscience d'une crise ouverte et à réfléchir à d'autres possibilités. En France et en Suisse Romande les nouveaux paradigmes d'enseignement des langues modernes ont offert une source d'inspiration. Le CECRL, publié en 2001, attribue notamment à l'enseignement des langues modernes et anciennes le but fondamental de la communication. Si l'objectif visé par les unes inclut tant la compréhension que la production, l'objectif fondamental des autres devient la compréhension. D'où une marginalisation des activités traditionnelles de traduction, en faveur de nouvelles activités centrées sur la langue cible. Ces activités répondent, entre autres, au modèle de la lecture méthodique des textes littéraires. Développée en France à partir des années 1980 dans le domaine disciplinaire du français, cette démarche a été transplantée progressivement dans le domaine des langues anciennes<sup>4</sup>. Son exploitation en vue d'un enseignement qui vise à faire le lien entre langue, texte et culture est suggérée dans le cadre de la didactique romande du grec et du latin.

C'est dans cette perspective qu'il faut resituer la question de l'enseignement de la grammaire aujourd'hui. L'enjeu est de comprendre comment libérer celui-ci des scories de la méthode logico-grammaticale pour l'intégrer à la lecture des textes. En ligne générale, une démarche conseillée est de partir par des activités d'appréhension/compréhension et d'introduire le sujet de grammaire seulement dans la phase d'analyse, comme un outil permettant l'approfondissement des contenus. Si la démarche est claire en générale, des difficultés restent néanmoins, surtout aux niveaux inférieurs de l'école.

L'avantage relatif dont profite un enseignant lorsqu'il se trouve au secondaire 2 c'est en effet qu'il peut donner un certain nombre d'objectifs de grammaire comme déjà acquis et par

---

<sup>4</sup> Voir par ex. Armand (1997); Ko (2000) ; Augé (2013).

conséquent se dédier directement à la lecture. La situation change radicalement au secondaire 1 parce que c'est justement à ce niveau que l'enseignant construit les bases de la langue. Comment faire alors pour aborder des objectifs de grammaire qui soient vraiment intégrés au objectifs de culture ? Et quel type de grammaire pratiquer ?

Une solution possible au secondaire 1 est que la lecture méthodique s'adapte à la grammaire, selon des critères de combinaison entre des objectifs de culture et des objectifs de langue qui sont bien représentés dans les moyens d'enseignement pour les langues étrangères. Dans ce domaine, il arrive que la grammaire élémentaire fasse l'objet non pas d'un enseignement explicite mais d'une acquisition naturelle dans des situations de communication élaborées *ad hoc* par les enseignants (par ex. faire écouter un dialogue dans lequel deux personnes se présentent afin de s'emparer les formules de présentation).

Dans le domaine des langues anciennes, le statut écrit, « académique » des documents abordés fait en sorte que l'enseignement reste explicite. La possibilité s'offre néanmoins de réfléchir à une combinaison modulée d'objectifs de langue et d'objectifs de culture liés à l'exploration d'un genre narratif particulier, selon une démarche bien représentée par des nouveaux moyens d'enseignement comme *Latin Forum* pour le latin et l'*Organon 2005* pour le grec (un texte narratif sera ainsi employé pour permettre aux élèves de découvrir l'imparfait).

La véritable alternative qui se pose alors à l'enseignant est celle entre une approche déductive ou inductive de la grammaire. Celle-ci sera de toute façon conçue en situation. L'approche logico-déductive, abstraite de tout contexte, qui était propre aux méthodes traditionnelles, laisse ainsi l'espace à une variante mise en contexte. L'enseignant soumet aux élèves un texte avec des formes mises en évidence, explique en quoi celles-ci consistent, puis leur demande d'en chercher d'autres en application. Dans la démarche inductive, l'enseignant isole les formes et demande aux élèves de les analyser, afin d'en reconstituer l'emploi et le mécanisme de formation. En principe, une démarche inductive s'adapte plus facilement à être intégrée à un type d'enseignement reliant langue, texte et culture, dans la mesure où l'objet de grammaire va constituer le cœur analytique de la boucle culturelle. C'est néanmoins une tendance qu'il est difficile de généraliser.

Le but pratique de ma recherche est justement de vérifier quelle démarche convient le mieux pour une situation d'apprentissage donnée. Du point de vue théorique, une série de questions pourraient être formulées : quelles sont les différences spécifiques entre une démarche déductive et une démarche inductive ? S'agit-il d'une différence dans le degré

d'apprentissage (traductible en un savoir ou en un savoir-faire plus ou moins stable) ? S'agit-il d'une différence ayant trait aux modalités de l'apprentissage ?

## 1.2. Revue de littérature. Problématique

Afin de répondre à ces questions, je partirai d'une définition opératoire de l'induction et de la déduction, telles qu'elles sont rendues disponibles dans les études de psychologie socioculturelle et développementale. La prémisse dans laquelle je me reconnais est en effet la genèse socioculturelle de ces démarches. Elles ne sont pas universelles, mais déterminées dans le temps et dans l'espace. Elles sont mises en valeur dans la culture occidentale (surtout la déduction, tributaire de la logique aristotélicienne), mais elles pourraient se manifester autrement. En outre, elles se manifestent chez l'individu dès l'enfance sans suivre une évolution strictement linéaire<sup>5</sup>.

Cannard (2010) illustre notamment ces démarches comme représentatives de formes de pensées qui s'intègrent spécifiquement à l'adolescence. Il décrit ainsi la déduction : « On part d'une proposition de portée générale et on tire une conclusion portant sur des cas particuliers »<sup>6</sup>. Quant à l'induction, « il s'agit de trouver des règles générales à partir de cas particuliers »<sup>7</sup>. Un exemple classique en psychologie est celui des matrices de Raven. Mais il peut s'agir aussi de « tester et découvrir une hypothèse »<sup>8</sup>.

La question que Cannard pose à propos de l'induction et que j'aimerais isoler est la suivante: « comment les individus font[-ils] pour extraire des généralités (les circonstances) d'un ensemble disparate d'événements ? » Dans la mesure où cette question est toujours ouverte pour les psychologues, on peut admettre que la spécificité d'une démarche inductive soit de déclencher un *quid* irréductible qui rend sa mise en œuvre plus difficile et plus longue par rapport à une démarche déductive. Cannard souligne qu' « il est très facile de faire une erreur [...] dans un raisonnement inductif » et que de cette éventualité doit tenir compte l'enseignant lorsqu'il planifie une situation d'enseignement apprentissage<sup>9</sup>.

Cette spécificité de l'induction est prise en compte en effet par les pédagogues et les didacticiens. Dans la taxinomie cognitive de Meirieu, elle occupe la deuxième place *après* la déduction dans une échelle d'opérations logiques disposées en ordre de difficulté croissante<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> C'est la perspective de la psychologie historique d'Ignace Meyerson de laquelle sont tributaires certaines branches de la psychologie socioculturelle. Pour cette approche radicalement historique, voir Meyerson (1948).

<sup>6</sup> Cannard (2010), p. 111.

<sup>7</sup> Cannard (2010), p. 117.

<sup>8</sup> Cannard (2010), p. 118.

<sup>9</sup> Cannard (2010), p. 118.

<sup>10</sup> Meirieu (1988), p. 113.

Il prévoit notamment de confier des activités basées sur l'induction à des groupes de travail plutôt qu'à des individus (Meirieu 1989). Rieunier lui attribue la place centrale dans le cadre d'une démarche d'enseignement inspirée du mouvement de l'arche<sup>11</sup> et déjà appliquée dans la didactique romande du grec et du latin.

Or, les précautions particulières prises en pédagogie et en didactique en vue de la mise en place des démarches inductives, confirment la conscience d'un risque d'erreur susceptible de s'insinuer dans la démarche. Mais de quel genre d'erreur s'agit-il ? En relation avec quelle habileté cognitive particulière cette erreur pourrait-elle s'engendrer ? Une idée répandue dans l'épistémologie du XVIII<sup>e</sup> siècle, développée par certains philosophes de la science tels Popper et Bachelard et reprise aujourd'hui dans le domaine de la psychologie socioculturelle est que l'induction recèle en elle-même un *quid* irréductible à la pensée logique. Ce *quid* relèverait plutôt de l'imagination<sup>12</sup>.

C'est ce que j'essaierai de montrer dans mon expérience. Celle-ci visera notamment à relever les spécificités d'une démarche d'enseignement inductive ayant comme objet l'imparfait en grec. Le choix d'un tel objet de grammaire n'a pas été fait au hasard. Tout d'abord, comme l'aoriste (forme verbale qui aurait pu aussi être choisie), se prête à être découvert en situation, dans des textes narratifs, en lien par exemple avec des moments clés de l'histoire grecque. De plus, du point de vue strictement cognitif, une forme verbale à l'imparfait, tout comme l'aoriste, est un objet complexe, impliquant une marque temporelle, l'augment, qui se combine avec d'autres constituants morphologiques : un préverbe éventuel, le radical, la voyelle thématique, la désinence.

Or, face à un objet complexe de ce genre, de nombreuses questions peuvent être posées : par laquelle des deux démarches, entre déductive et inductive, les élèves arrivent-ils à mieux décomposer l'imparfait ? Est-ce qu'une démarche peut se révéler plus efficace que l'autre afin de focaliser l'attention des élèves sur un seul de ses constituants (l'augment par exemple) ? Laquelle des deux démarches enfin s'adapte mieux à être mise en place en lien avec des situations de réception (reconnaître) ou des productions (par ex. conjuguer en contexte et hors contexte) ? À ces questions j'ai essayé de répondre à travers l'expérience de recherche dont je vais rendre compte.

---

<sup>11</sup> Raynal et Rieunier (1997), p. 137.

<sup>12</sup> Pour un état de l'art sur la notion en sciences humaines et particulièrement dans la psychologie socio-culturelle, voir Deleau (2000).

## 2. Méthode

### 2.1 Caractéristiques et limites d'une méthode « expérimentale »

Du point de vue génétique, la question de recherche que je viens d'illustrer a pris sa forme vers la fin de l'année 2015. Dans les mois de janvier-février 2016 je suis passée à l'opérationnalisation : je me suis posé le but de déterminer la méthode et la technique de récolte des données qui s'adapteraient le mieux à vérifier ma question. Dans la mesure où celle-ci avait pris entretemps la forme d'une hypothèse (impact de la démarche d'enseignement déductive/inductive sur l'apprentissage des élèves), la nécessité s'est imposée d'avoir recours à une méthode expérimentale. Dans mon premier plan de travail, j'y retrouve les principes généraux et les caractéristiques<sup>13</sup>. À ce moment déjà, j'avais prévu que la population consisterait en une classe d'élèves à laquelle soumettre une séquence d'enseignement/apprentissage sur un sujet de grammaire grecque. La classe serait divisée en deux groupes (un groupe contrôle et un groupe expérimental) exposé chacun à l'une des deux modalités de la variable indépendante (démarche déductive/démarche inductive). L'outil de mesure consisterait en un test visant à mesurer le niveau d'apprentissage des élèves (variable dépendante).

Avec le recul, j'aimerais exprimer quelques précautions par rapport à la validité générale et particulière de l'expérience que j'ai menée. Conformément aux prémisses desquelles je suis partie (variabilité et pluralité de l'humain dans le temps et dans l'espace), je ne reconnais pas à la méthode expérimentale une validité universelle. Malgré son prestige, lié à sa transformation en paradigme scientifique par excellence, elle reste marquée par la civilisation qui l'a produite : l'Occident positiviste et industriel de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

En outre, plusieurs biais limitent la validité de l'expérience particulière que j'ai menée. Le premier réside en la difficulté de réduire une expérience sur une population humaine au modèle de l'expérience expérimentale (en chimie, en physique ... plus en général là où il est possible de décrire des phénomènes selon une causalité mécanique).

Un autre biais est intrinsèque à la technique de récolte de données. Le présupposé de la méthode expérimentale est que les deux groupes soient exposés à des conditions égales en tout sauf que pour la variable dont on veut tester l'effet (variable indépendante). Dans le cas spécifique, il s'agissait de respecter ces conditions dans la construction du dossier à soumettre aux élèves d'une part (distinction claire entre exercices déductifs et inductifs), dans la mise en pratique de l'expérience de l'autre. Rien n'assure, surtout pour la partie concernant la mise en

---

<sup>13</sup> Voir notamment Dépeltau 2000, p. 251-271.

pratique, qu'il n'y ait pas eu une sorte de perméabilité entre les deux conditions expérimentales. Cela est d'autant plus vraisemblable que l'expérience d'enseignement selon la démarche déductive a été confiée à un acteur encore différent : l'enseignant titulaire de la classe.

Un autre biais, le plus important sans doute, est la possibilité que des variantes parasites aient contaminé les résultats de l'expérience. Comment prouver en effet qu'aucun des élèves, notamment de ceux qui ont fait les meilleures performances, ne se soit préparé à la maison avant le test ? Comment exclure des facteurs individuels de prédisposition vers une démarche déductive ou inductive, conformément à l'hypothèses des styles cognitifs et d'apprentissage ? D'autant plus ces facteurs sont instables et temporaires, d'autant plus il devient difficile de les isoler.

Enfin, un dernier biais d'ordre général concerne la validité, la fidélité et la précision de l'instrument de mesure, c'est-à-dire du test. On peut dire que ce test mesure ce qu'il est censé mesurer, l'apprentissage de l'imparfait, mais jusqu'à quel point est-il précis, permet-il donc de mesurer la différence spécifique entre les deux types d'apprentissage ? Est-il fidèle ? Une certaine fidélité a été prouvée par le fait qu'il a été employé deux fois sur deux publics-cibles analogues et que ses résultats vont être exploités pour la généralisation d'une hypothèse les concernant. Là aussi, néanmoins, il pourrait s'agir d'un cercle herméneutique, dans lequel la prémisse et la conclusion (fidélité du test) coïncident.

Ces considérations ne visent pas, bien évidemment, à destituer de valeur l'expérience que j'ai menée. C'est plutôt l'inverse : il s'agit d'explicitier ses limites afin de la rendre disponible à la vérification et à la falsification. Une fois ces précautions exprimées, je peux donc passer à illustrer dans les détails sa genèse en me concentrant sur quatre composantes : les caractéristiques de la population étudiée (par. 2.2.), les critères de planification de la séquence d'enseignement/apprentissage (2.3.), les caractéristiques qui en font une planification expérimentale (2.4.), les critères de construction de l'outil de mesure (test sur l'imparfait : 2.5.).

## **2.2. Caractéristiques de la population étudiée.**

Au mois de mars, avant même de rédiger la planification de ma séquence d'enseignement/apprentissage, je savais que je pourrais disposer de deux classes de 10<sup>e</sup> Vaud pour la mise en pratique : l'une (de sept élèves) dans l'établissement scolaire où j'avais tenu mon stage au semestre d'automne, l'autre (de trois élèves) dans l'établissement où j'allais tenir mon stage au semestre de printemps.

La disponibilité de deux publics a créé un biais supplémentaire par rapport aux autres, plus généraux, que j'ai mentionnés<sup>14</sup>. Les deux établissements dans lesquels j'ai eu l'occasion de travailler sont très différents du point de vue socioculturel, dans la mesure où ils sont considérés en ville comme représentatifs respectivement d'un milieu favorisé et nettement défavorisé. Je traiterai à nouveau de cet aspect dans la section consacrée à l'analyse réflexive de la séquence ainsi que dans la discussion des résultats globaux.

Un autre biais doit être identifié dans la taille et dans la composition interne de la population à tester. Le minimum conseillé pour la mise en place d'une expérience expérimentale est de 10 élèves, alors que dans ce cas je disposais de 10 en tout. La composition interne aux groupes en a été aussi affectée. Dans chaque établissement j'avais prévu de diviser la classe en deux groupes, respectivement A (déductif) et B (inductif). Or, dans l'établissement x, le groupe B a été composé de deux personnes, alors que le groupe A d'une seule. Dans l'établissement y, j'ai formé un groupe A de trois personnes et un groupe B de quatre. On voit bien que les groupes ne sont pas parfaitement équilibrés du point de vue de la taille. J'ai essayé néanmoins de faire en sorte que chaque groupe soit formé selon un critère de composition variée, là où c'était possible. Les groupes A et B, dans l'établissement y, incluaient par exemple chacun une fille, chacun un élément fort et un élément plus faible etc.

Une question importante du point de vue éthique mais aussi pour la réussite du test était la communication des informations aux élèves. J'ai choisi la voie de la transparence et je les ai mis au courant dès le début du fait qu'il s'agirait d'une séquence d'enseignement expérimentale pour laquelle j'aurais besoin de leur aide.

### **2.3. Analyse *a priori* de la séquence planifiée.**

La mise en pratique de la séquence impliquait la rédaction préliminaire d'une planification selon les critères courants en didactique du grec et du latin<sup>15</sup>. Pendant la rédaction (à la fin du mois de mars), j'ai pu tenir compte du double **public-cible**, en distinguant les deux établissements par des lettres de l'alphabet : « y » (milieu favorisé, classe de 7 élèves) ; « x » (milieu défavorisé, classe de 3 élèves). La contrainte du public (double, mais uniforme du point de vu du niveau) a déterminé le choix de l'**objet d'apprentissage** : j'ai écarté l'hypothèse de l'aoriste (programme de 11<sup>e</sup>) et j'ai choisi de travailler sur l'imparfait, traité couramment en 10<sup>e</sup> dans la période que j'avais prévue pour la mise en pratique (avril-mai). Quant à l'**objectif d'apprentissage**, j'ai décidé d'amener les élèves à comprendre et à

---

<sup>14</sup> Voir ci-dessus, par. 2.1.

<sup>15</sup> Pour une analyse complète de la séquence, voir **Annexe I**, planifications.

analyser le mécanisme de formation de l'imparfait selon une double démarche, déductive ou inductive, à partir d'un texte grec adapté.

Dans ce but, j'ai établi comme **pré-requis** les notions de grammaire qui sont censées être acquises par les élèves à la fin de leur première année de grec : première et deuxième déclinaison ; présent de l'indicatif et de l'infinitif aux formes actives et moyennes (savoir) ; décomposition des formes verbales au présent (savoir-faire).

Dans la planification, j'avais visé la cohérence avec le **Plan d'Études Romand** en relation aux points suivants : PER, COMPOSANTE 2: - *étude de l'emploi de l'indicatif imparfait* ; PER, COMPOSANTE 3: - *observation de la structure et de la syntaxe des phrases* ; PER, COMPOSANTE 5 :- *étude des principaux jalons fondateurs et historiques de la civilisation grecque...*avec approfondissement de la technique de combat connue sous le nom de phalange hoplitique.

#### **2.4. Caractéristiques expérimentales de la séquence.**

Dans la section qui va suivre, je donnerai un aperçu des activités que j'ai planifiées séance par séance (quatre de travail et une cinquième consacrée au test). Je montrerai plus en particulier comment j'ai prévu de satisfaire à l'exigence expérimentale d'exposer tous les élèves à des contenus d'apprentissage identiques sauf pour les variables à tester (déduction et induction). Pour ces deux aspects, je ferai référence tant à la planification détaillée (**annexe I**) qu'au dossier (**annexe II**). Du point de vue de la psychologie socioculturelle, ce dossier représente en effet l'outil, la médiation symbolique par le biais de laquelle les élèves s'approprient l'objet d'apprentissage.

Dans la **planification 1** (60 minutes), je vais exposer tous les élèves au même objet d'apprentissage selon la même démarche. En conformité avec le principe 1 du *Vademecum*, je poursuis un objectif culturel : les amener à prendre connaissance des grandes lignes de l'histoire des guerres médiques à partir de la lecture d'un texte grec adapté (*Organon* 2005, p. 39). Plus particulièrement, je vais les conduire à une première appréhension, compréhension et analyse du texte par questions ciblées, selon les démarches de la lecture méthodique (voir **Annexe II**, p. 2-3). À la fin de la séance, les élèves sont censés retenir que, dans la première guerre médique, Darius, grand roi des Perses, est en lutte contre Miltiade, stratège athénien de la bataille de Marathon, alors que dans la deuxième, Xerxès, fils de Darius, est en lutte contre Léonidas, roi de Sparte (bataille des Thermopyles). Ils sont censés aussi se rappeler certains mots clés (surtout des noms propres) évocateurs du sens général du texte : *Dareios, Xerxes, Persai, Athenaioi, Miltiades, Spartiatai, Leonidas, Thermopylai, basileus, strategos.*

Dans la séance suivante (**planification 2**), je vise à intégrer un autre objectif culturel (faire comprendre aux élèves l'importance de la technique de combat de la phalange hoplitique) à l'objectif expérimental (leur permettre de comprendre l'emploi et le mécanisme de formation de l'imparfait selon deux démarches distinctes, déductive ou inductive). Dans ce but, déjà dans la **planification 1**, les élèves ont reçu une photocopie du texte de l'*Organon* à la page 39, avec les différentes formes verbales à l'imparfait mises en évidence en vert (**annexe 1**)<sup>16</sup>. Ils ne les ont néanmoins pas *traduites*: ils se sont limités à *comprendre* le texte en identifiant les différents moments de l'action (activité qui ne demande pas en soi la connaissance de l'imparfait).

Conformément aux objectifs de recherche du mémoire, dès la **planification 2**, les élèves sont divisés en deux groupes : l'un est amené à reconnaître l'imparfait selon une démarche déductive (**groupe A**), l'autre à le découvrir selon une démarche inductive (**groupe B**). La séance est donc dédoublée en deux planifications parallèles de 60 minutes chacune : **2A** et **2B**. La différence spécifique entre les deux réside dans l'espace plus ou moins large laissé à la découverte des élèves. Plus particulièrement, dans la **planification 2B**, le point de départ et appui unique pour l'analyse syntaxique des imparfaits est offert par le texte grec, l'identification des sujets permettant l'accès à la fonction verbale (nombre et personne) autrement inconnue (ex. : **ligne 1** *orgizeto* : sujet *Dareios*, alors : 3<sup>e</sup> personne du singulier)<sup>17</sup>. Dans la **planification 2A**, en revanche, le point de départ de l'analyse est constitué par le texte français, celui-ci permettant une identification immédiate de la fonction verbale (par ex. *orgizeto* = « était en colère »). L'analyse du texte grec est ainsi repoussée à une phase ultérieure<sup>18</sup>. D'où un dédoublement des processus cognitifs, offerts une fois, déjà prêts, aux élèves, par un support ou une explication de l'enseignant, puis reproduits par eux-mêmes en application. Un tel dédoublement, uni à la nécessité de mettre à disposition un plus grand nombre de formes à l'imparfait dans un texte suivi, explique la légère modification apportée au texte à la page 39 de l'*Organon* pour les élèves du groupe A (**annexe 1A**)<sup>19</sup> : deux formes au présent (*phoneuei*, **ligne 5** et *bouletai*, **ligne 8**) ont été remplacées par les imparfaits correspondants. Les seules exigences didactiques (offrir un exemple d'imparfait actif à la 3<sup>e</sup> personne du singulier) justifient la brisure de la concordance des temps dans les phrases coordonnées par *kai* aux lignes 5-6 (*ephoneue*, impf. vs *trepei*, prés.).

---

<sup>16</sup> Il s'agit de l'**annexe 1** pour les élèves. On peut en voir un exemplaire à la fin de l'**Annexe II**.

<sup>17</sup> Voir **Annexe II**, p. 7 (**exercice 1**).

<sup>18</sup> Voir **Annexe II**, respectivement p. 4-5 (questions 1-2) et p. 5 (question 3).

<sup>19</sup> Voir **Annexe II**, partie finale.

Pour récapituler, les élèves du groupe B travaillent sur quatre imparfaits en tout (*orgizeto*, ligne 1, *epheron*, ligne 2, *ekolyen*, ligne 11, *enomizon* : ligne 11) ; les élèves du groupe A en voient six (les précédents plus les deux propres à la seule **annexe 1A**), mais travaillent sur trois seulement (*ebouleto*, *ekolyen*, *enomizon*). Le point commun entre les **planifications 2A** et **2B** reste l'adoption d'une démarche d'enseignement axée sur l'introduction des formes de grammaire en situation. En aucune des deux, en effet, non plus dans la **2A**, les imparfaits sont introduits en abstrait, par le biais d'exemples hors contexte propres à une démarche logico-grammaticale.

Le but de la **planification 3, commune** (30 minutes) est d'amener les élèves à la **consolidation** de leurs connaissances sur l'imparfait. D'abord, je vais présenter à tous une autre copie du texte à la page 39 de l'*Organon* dans laquelle les formes au présent ont été mises en évidence en rose (**annexe 2<sup>20</sup>**) : la tâche des élèves est de les tourner à l'imparfait. Ensuite, dans le but d'une **systématisation** des connaissances, je vais reprendre la division en deux groupes de travail (déductif et inductif) introduite dans la séance précédente. Les élèves du groupe A (déductif : **planification 3A**, 30 minutes) sont confrontés à quatre tableaux montrant la conjugaison complète, au présent et à l'imparfait, de deux verbes tirés du texte (*phero* et *boulomai*). Ils peuvent ainsi **déduire**, par un processus guidé, l'alternance des voyelles thématiques entre les tons *e/o*, selon le modèle du présent, ainsi que les spécificités de l'imparfait quant aux désinences personnelles. Leur tâche est notamment de reproduire par écrit les formes conjuguées des imparfaits modèles (*epheron* et *eboulomen*) dans deux tableaux à quatre colonnes. Les élèves sont ainsi obligés à décomposer chacune des formes en ses constituants : augment, radical du verbe, voyelle thématique, désinence personnelle. En application, ils conjuguent deux autres verbes tirés du texte (*trepo* et *strateuomai*)<sup>21</sup>. Les élèves du groupe B (inductif : **planification 3B**, 30 minutes) sont aussi confrontés à quatre tableaux montrant la conjugaison, au présent et à l'imparfait, des verbes *phero* et *boulomai*. La différence spécifique, par rapport à la planification 3A, réside dans le fait que seulement le tableau du présent est donné en entier, alors que le tableau de l'imparfait est à compléter. Les élèves sont amenés par là à **inférer** l'analogie entre le présent et l'imparfait quant à l'alternance des voyelles thématiques *e/o*, ainsi que les analogies et les différences entre les

---

<sup>20</sup> Voir **Annexe II**, partie finale.

<sup>21</sup> Voir **Annexe II**, p. 12-13.

deux temps quant aux désinences personnelles. La tâche de conjuguer deux autres verbes tirés du texte (*trepo* et *strateuomai*) est identique à celle soumise au groupe A<sup>22</sup>.

Dans la **planification 4, commune** (30 minutes), tous les élèves sont impliqués dans des exercices de **mécanisation** (**Annexe II**, p. 16-17). Ensuite, pour introduire la question de l'augment avec les préverbes, je vais reprendre la division en deux groupes de travail, déductif (**planification 4A**, 23 minutes) et inductif (**planification 4B**, 23 minutes). Les deux groupes sont confrontés à une activité de paraphrase, traduction et analyse des lignes 6-7 du texte aboutissant à la décomposition de l'imparfait *apothneske* en ses constituants. La différence spécifique entre l'activité déductive et inductive dépend du fait que la forme *apothneske* est préalablement donnée (groupe A) ou pas (groupe B)<sup>23</sup>. En clôture de la séance (**conclusion planification 4**, 7 minutes), la planification redevient commune afin de donner à tous les élèves l'opportunité d'une vision d'ensemble et d'un bilan de la séquence didactique.

**2.5. Test.** Dans la **planification 5** (60 minutes) a lieu l'**évaluation**, identique pour tous les élèves. Il est important de préciser que j'ai décidé de les informer dès la première séance, afin d'augmenter leur motivation. Je leur ai néanmoins demandé de ne pas réviser le cours à la maison afin de ne pas contaminer l'expérience. Pour la même raison, j'ai décidé qu'ils ne pourraient pas consulter leurs matériels. Le test consiste en trois séries d'exercices et en un quatrième isolé amenant les élèves à manipuler des imparfaits à partir d'un texte grec, adapté d'Hérodote (VIII 50-53), sur la prise d'Athènes par les Perses. Le texte est équipé d'un chapeau, d'illustrations, de notes et d'une traduction française<sup>24</sup>. Les élèves accèdent au sens par la traduction, puis ils passent à la manipulation des imparfaits.

Le test se détache du reste du dossier, dans la mesure où il assume la fonction d'instrument de mesure des apprentissages des élèves à travers l'entière séquence. Deux principes en ont orienté la construction: d'un côté, une exigence générale d'alignement curriculaire, de l'autre l'exigence particulière de permettre une vérification expérimentale de l'hypothèse de recherche. Si on présume que les variations des démarches d'enseignement, entre induction et déduction, ont un impact sur les apprentissages des élèves, ceux-ci doivent encore être considérés sous deux angles : l'angle qualitatif des modalités et l'angle quantitatif

---

<sup>22</sup> Voir **Annexe II**, p. 14-15.

<sup>23</sup> Voir **Annexe II**, respectivement p. 18 et 19.

<sup>24</sup> Pour le test, voir **Annexe II**. Le para-texte avec les notes au texte, le texte grec, les exercices et la grille d'évaluation suivent le dossier des élèves. Le numérotation n'est pas continue (para-texte et notes au texte : p. 1-2 ; texte grec, exercices et grille d'évaluation p. 1-5.)

des degrés d'apprentissage. Ces deux critères sont à la base de l'élaboration matérielle du test : les réponses des élèves vont être considérées comme des indicateurs de leurs modalités d'apprentissage, alors que la grille d'évaluation comme un indicateur des degrés.

Plus en particulier, les exercices ont été conçus de la sorte qu'ils permettent de vérifier chacun une ou plusieurs habiletés axées sur la compréhension et la (re)production de formes à l'imparfait tirées du texte. Les résultats des élèves au test permettront de relever s'il y a une relation privilégiée entre certains types d'activités/habiletés et des démarches d'apprentissage inductives et/ou déductives.

Le but de l'**exercice 1** est d'évaluer spécifiquement la compréhension. La première tâche (**exercice 1a**) est de décomposer trois imparfaits en leurs constituants (préverbe éventuel, augment, radical, voyelle thématique, désinence personnelle), la deuxième de les analyser du point de vue de la fonction syntaxique (**exercice 1b**). Afin d'éviter la tautologie (les élèves peuvent analyser les imparfaits grecs en s'appuyant sur la seule traduction française), j'ai ajouté une micro-tâche axée sur la production : écrire la 1<sup>ère</sup> personne de l'indicatif présent (**exercice 1b**, troisième colonne). La tâche se complexifie pour l'**exercice 1c** : je leur demande d'écrire un certain nombre de formes conjuguées pour chacun de ces verbes (**exercice 1c**)<sup>25</sup>. Dans l'**exercice 2** la tâche des élèves est d'inférer le mécanisme de formation et le présent à partir d'un imparfait à radical vocalique tel *ekaloun* < *ekaleon*, sans que le sujet ait été abordé préalablement<sup>26</sup>.

Le but de l'**exercice 3** est d'évaluer, entre autres, les capacités de reproduction mnémorique : la première tâche est en effet de conjuguer à l'imparfait trois verbes au présent (**exercice 3a**). Par cette tâche et par la suivante (analyse des imparfaits français correspondants : **exercice 3b**) les élèves sont menés à la production de trois formes à l'imparfait (**exercice 3c**). L'exercice **3b**, en français, a été inséré surtout comme un pont entre les deux : tous les élèves devraient l'aborder sans difficultés particulières<sup>27</sup>. Le but de l'**exercice 4** est enfin de vérifier les capacités d'analyse : la tâche de reconnaître quatre imparfaits dans le texte (à partir de la forme au présent, donnée) implique qu'ils aient au

---

<sup>25</sup> **Annexe II**, test, p. 2.

<sup>26</sup> **Annexe II**, test, p. 3. L'absence des formes contractes du type *ekaloun* chez Hérodote a rendu nécessaire une modification du texte contraire aux évidences historico-philologiques. Pour ne pas induire de fausses représentations du dialecte ionien chez les élèves, j'ai estimé ne pas leur communiquer la source du texte, mais leur dire simplement, en introduction, que l'épisode a été raconté pour la première fois par Hérodote. Dans la phase de mise en pratique j'ai néanmoins oublié de le faire.

<sup>27</sup> **Annexe II**, test, p. 3-4.

moins extrait et généralisé les marques spécifiques et immédiatement reconnaissables de l'imparfait<sup>28</sup>.

**Grille d'évaluation.** Celle-ci fait partie intégrante de l'outil de mesure puisqu'elle offre une tentative de conversion des indicateurs qualitatifs (analyse, reconnaissance, production des formes à l'imparfait en lien hypothétique avec des habiletés déductives et/ou inductives) en indicateurs quantitatifs (points). C'est la partie la plus importante et en même temps la plus discutable du test, dans la mesure où elle dépend d'un acte d'interprétation. Ses critères de construction constitueront un biais important à l'analyse et à l'interprétation des données.

Le principe que j'ai suivi a été de tenir compte de la possibilité de décomposer l'objet principal d'apprentissage, notamment chaque forme à l'imparfait, en quatre ou cinq constituants fondamentaux : préverbe, augment, radical, voyelle thématique, désinence. La pondération que j'ai attribuée à chacune de ces composantes a néanmoins varié en fonction de l'objectif général de l'exercice. Dans les exercices 1a et 2a, par lesquels je visais à vérifier la compréhension des critères de décomposition des formes verbales, j'ai attribué un point pour chaque constituant. Pour les autres exercices, la pondération a changé en fonction de l'objectif. Dans l'exercice 1b, chaque case vaut 1 point, mais la fonction des cases n'est pas identique. Les cases correspondant aux colonnes de la personne verbale et du nombre sont estimées valoir autant que la case où figure l'indication de la première personne de la forme verbale en grec. C'est un choix visant à ne pas pénaliser les élèves qui ont compris le mécanisme de formation des temps verbaux mais qui n'arrivent pas à le reproduire. Dans l'exercice 1c, chacune des formes verbales en grec reçoit en revanche un poids plus important (2 points chacune). Dans l'exercice 3a (conjugaison), je n'ai attribué que 0.5 points par case afin de ne pas pénaliser les élèves moins habiles dans la mémorisation. J'ai enfin attribué autant de valeur (2 points) aux deux activités distinctes de production et d'identification d'imparfaits en situation (respectivement 3c et 4). Ce faisant, j'ai essayé de garder un équilibre dans la pondération entre les activités de compréhension et de production (total respectif 36 vs 37).

## **2.5. Analyse *a posteriori* de la séquence planifiée**

Dans cette section je rendrai compte des traits marquants de la mise en pratique et je soulignerai les écarts par rapport à la planification initiale.

---

<sup>28</sup> **Annexe II**, test, p. 4.

Un premier élément à souligner est le décalage temporel entre les deux mises en œuvre de la séquence. Dans l'établissement « x », je concluais mon expérience au début du mois de mai, alors que dans l'établissement « y » je venais de commencer. La fréquence a été aussi différente. En profitant de ma condition de stagiaire, dans l'établissement « x » j'ai pu tenir mes cours deux fois par semaine. Dans l'autre, au contraire, la mise en pratique a eu lieu à cadence hebdomadaire.

Ce décalage a fait en sorte que l'expérience dans l'établissement « x » fonctionne comme une sorte de pré-test. Au fur et à mesure que je relevais des difficultés, j'apportais des ajustements à la planification et au dossier. Sur la planification je reviendrai tout à l'heure, lorsque j'aborderai la question de la dilatation temporelle de la mise en pratique. Quant au dossier, un seul ajustement a eu lieu. Celui-ci a concerné non pas la structure ou les contenus, mais la formulation d'une question de lecture méthodique (N.° 1) dans la planification 1. À la suite d'une remarque de mon praticien formateur, qui avait trouvé le questionnaire trop simple, j'ai changé la formulation de la question. Je suis passée d'une formulation close (ne permettant qu'une réponse<sup>29</sup>) à une formulation ouverte laissant plus d'espace à la réflexion<sup>30</sup>. Comme attendu, une telle modification a impliqué la nécessité de guider davantage les élèves pour leur permettre de répondre.

2) Un autre constat concerne la dilatation des temps de la mise en pratique par rapport à la planification. Ce phénomène a été plus important dans l'établissement « x » : les cinq périodes planifiées sont devenues au moins neuf dans la réalité. Le phénomène a été plus délimité dans l'établissement « y » (six périodes en tout au lieu de cinq) pour deux raisons : tout d'abord la contrainte du calendrier scolaire (les cours se terminant au début du mois de juin) ; ensuite la possibilité de tirer profit de l'expérience précédente pour ajuster ma planification. Si donc la planification 1, consacrée à la lecture méthodique, a occupé dans chaque classe deux séances à la place d'une seule, la planification 3 a occupé nettement moins de temps lors de sa deuxième mise en pratique. L'obstacle contre lequel les élèves de l'établissement « x » avaient buté avait été la traduction du texte de l'*Organon* à partir de l'annexe 2. Ils n'avaient pas apprécié le fait de revenir sur des phrases qu'ils avaient déjà traduites partiellement dans un autre contexte (identification des imparfaits d'un côté *vs* transformation des présents en imparfait de l'autre<sup>31</sup>). L'activité avait pris beaucoup de temps, à un tel point que j'avais été obligée de leur distribuer une traduction de travail dans laquelle

---

<sup>29</sup> Voir question 1a : **annexe III** par ex. p. 5, numérotation continue en rouge, en bas de la page.

<sup>30</sup> **Annexes II**, dossier, p. 2 et **Annexe IV**, par ex. p. 5.

<sup>31</sup> Voir **Annexe I**, respectivement planifications 2A-B et planification 3 commune.

ils pourraient repérer les formes verbales demandées. Ayant pris conscience de cette difficulté, à l'occasion de la deuxième mise en pratique, j'ai équipé directement les élèves d'une feuille contenant la traduction. Non prévue dans la planification initiale, celle-ci ne figure donc pas dans mon dossier « planifié ». Elle figure en revanche dans les deux dossiers des élèves (**Annexes III et IV**).

Le rythme plus soutenu à l'occasion de la deuxième mise en pratique a néanmoins déterminé un biais dont j'ai été obligée de tenir compte dans le traitement des résultats globaux. En d'autres termes, à cause de cette différente concentration temporelle, les élèves de l'établissement « x » ont été exposés plus longtemps à l'objet d'apprentissage par rapport à leurs homologues de l'établissement « y ».

3) Lors de la mise en pratique j'ai constaté que les pré-requis des deux classes n'étaient pas identiques. Cette différence de niveau a eu un effet de biais sur les résultats au test dont je rendrai compte dans le chapitre consacré à l'analyse et à l'interprétation des données<sup>32</sup>.

4) Je passe maintenant à illustrer des critères que j'ai observés pour corriger le test, véritable cœur de la démarche expérimentale et prémisse au traitement des données. J'avoue que, dans la phase de construction de l'outil de mesure, je n'avais pas pensé à anticiper les erreurs des élèves, en d'autres termes à établir des attributions de points inférieures au maximum prévu pour chaque exercice. J'avais néanmoins attribué les points par case en tenant compte des quatre/cinq constituants de l'imparfait (préverbe, augment, radical, voyelle thématique, désinence personnelle). J'avais ainsi prévu la possibilité d'enlever des fractions de points proportionnelles à chacun de ces constituants. Lorsque je suis passée à la correction, je me suis rendu compte que j'aurais dû affiner ultérieurement ces critères. J'ai pris conscience en effet qu'il ne s'agirait pas d'une correction classique répondant au principe de refuser en bloc une trace non conforme. Je devrais moduler les points ultérieurement pour deux raisons au moins : ne pas pénaliser les élèves qui avaient participé à l'expérience sans se préparer (raison pédagogique) ; nécessité de mesurer, de quantifier les données issues de l'expérience (raison de recherche).

Je vais donc donner un compte rendu détaillé des critères de correction de l'exercice en me basant sur la copie d'élève qui se trouve dans l'Annexe III au pages 95-99. Pour l'exercice 1a le critère est transparent. Attribuer un point par case veut dire mettre en valeur l'identification par l'élève de chacun des constituants morphologiques de l'imparfait. De cette manière, la possibilité est réduite de refuser une réponse en bloc : beaucoup de solutions

---

<sup>32</sup> Voir par. 3.1 ci-dessous.

intermédiaires se présentent. Dans la phase de construction du test, je n'avais pas pensé d'étendre systématiquement ce critère à tous les exercices. Je l'ai fait néanmoins après coup. En d'autres termes, pour l'exercice 1b, je n'avais pas prévu une modulation des points aussi poussée. J'avais prévu simplement un point pour chacune des cases correspondant à : - personne; -nombre de la forme verbale, -première personne du présent singulier en grec. À la rigueur, j'aurais dû rejeter en bloc les formes incorrectes insérées dans chacune des cases. Dans les faits, j'ai suivi le modèle de décomposition qui a orienté mon premier exercice. J'ai donc enlevé à chaque fois 1/4 ou un 1/5 de point par case en correspondance de chaque constituant morphologique de l'imparfait écrit d'une façon incorrecte. Je fais un exemple pour la copie de l'Annexe III à la page 95. Pour la première personne du présent singulier d'*ephaineto*, l'élève a écrit *phaino* et non *phainomai* comme attendu. Sur un point, j'en ai enlevé 0.5 dans la mesure où deux éléments apparaissent incorrects : la voyelle thématique (*o-mega* pour *o-mikron*) et la désinence personnelle (absence du suffixe *-mai*). En revanche, la proposition *pheuneuo* comme première personne du présent singulier de *katepheugon* a été refusée en bloc après une analyse attentive de toute ses composantes (pas d'indication du préverbe *kata-* : - 0.5 points, 3 lettres *-neu-* qui rendent la forme verbale méconnaissable : - 1.5 points). Sur la base du même critère, j'ai corrigé l'exercice 1c. On voit aisément que, même là où l'élève n'a donné que l'augment et le radical, il a reçu un point sur deux en vertu du principe que j'ai indiqué ci-dessus. En visant au seul résultat, en revanche, la plus grande partie des réponses (7/9) auraient été rejetées.

La présence de cases pour chaque constituant morphologique du verbe *kaleo*, à l'imparfait et à l'indicatif, a rendu assez simple la correction des exercices 2a-b. Une réflexion plus poussée a été requise par la correction de l'exercice 3a. Dans ce cas aussi, il aurait été impossible de refuser les formes en bloc. En revanche, la modulation des points devenait plus difficile dans la mesure où j'avais décidé d'attribuer 0.5 points par case. La solution a été de suivre un critère mathématique constant : j'ai enlevé 0.1 points pour chaque constituant morphologique incorrect. Si on prend ainsi la forme *eggelles*, proposée à la place de *eggellon* attendue, j'ai enlevé 0.1 points pour la désinence personnelle et 0.1 points pour la voyelle thématique. La constance du critère devrait limiter l'arbitraire qui est propre à toute correction et rendre possible une comparaison détaillée. Pour l'exercice 3b j'ai suivi le critère de l'exercice 1a. Pour les exercices 3c et 4 j'ai utilisé à nouveau le critère d'attribuer des points ou des demi-points pour chaque constituant morphologique identifié. Par ex. pour *emynon* à la place de *emynonto* (3<sup>e</sup> personne du pluriel d'*amynomai*), j'ai enlevé un demi-point.

5) Une fois la mise en pratique terminée, le problème s'est posé de gérer la grande quantité des données que j'avais accumulées. Ma première opération a été de tirer des copies des travaux des élèves et de les anonymiser. La deuxième opération a été de classer les documents : j'ai attribué à chaque élève un code, elv\_x\_ ou elv\_y selon l'établissement, suivi d'un numéro d'ordre différent pour chacun (identifiant) et de la lettre alphabétique A ou B, permettant de distinguer le groupe inductif du groupe déductif. Enfin, la numérotation des travaux des élèves s'est révélée essentielle pour que les résultats soient rendus disponibles à la consultation, à l'analyse et à l'interprétation.

6) Quant à l'appréciation de la séquence par les élèves, je peux mettre en évidence l'écart des réactions entre les deux classes. Après avoir participé à l'expérience, les élèves de l'établissement « x » ont trouvé la séquence « trop longue » et « ennuyeuse ». Cette évaluation, référée par mon praticien formateur, a confirmé la représentation que moi-même je m'étais faite de leur niveau d'appréciation du cours. Quant à l'autre établissement, je n'ai pas eu de retour explicite, mais j'ai pu me rendre compte en temps réel de l'effet que la séquence avait sur les élèves. Tous ont participé aux activités en montrant de l'enthousiasme et de l'implication. Les causes de ces différentes réactions dépendent en partie de ma différente gestion des temps : il est avéré que le rythme de la mise en pratique a été plus soutenu dans l'établissement « y » et que le cours en a gagné en intérêt et vivacité. Cependant ces différentes réactions permettent aussi, à mon avis, de revenir sur la question de la connotation sociale des deux établissements. Avec le recul, je me suis demandé si l'expérience dans une école marquée socialement comme périphérique (établissement « x ») ne m'ait pas mise en contact avec des élèves plus enclins au travail en directivité qu'au travail autonome.<sup>33</sup> Cela ne veut pas dire en aucun cas qu'eux-mêmes proviennent d'un milieu social défavorisé (au contraire<sup>34</sup>), mais plutôt qu'ils soient désormais plongés dans une atmosphère scolaire qui pour des raisons différentes ne les encourage pas au travail en classe. Il n'est pas étonnant, dans cette perspective, que des activités jugées comme ennuyeuses aient suscité l'enthousiasme et la participation des élèves à quelques kilomètres de distance.

---

<sup>33</sup> Voir Bautier, Charlot et Rochex (1993), p. 79.

<sup>34</sup> Voir ci-dessous, par. 3.2.

### 3. Analyse des résultats

#### 3.1 Introduction.

Dans ce chapitre, j'illustrerai les résultats du test d'évaluation sur l'imparfait que j'ai soumis aux élèves en conclusion de la séquence expérimentale. Mon but sera de montrer que ces résultats confirment l'hypothèse de recherche selon laquelle les variations des démarches d'enseignement (induction et déduction) ont un impact distinct sur le degré et les modalités d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, je donnerai d'abord un aperçu global des résultats obtenus dans les deux classes, puis un compte rendu analytique (exercice par exercice) à l'aide de tableaux. Ceux-ci permettront de visualiser les résultats globaux et partiels au test, rangés selon un ordre décroissant et marquées par des couleurs différentes : bleu ou rose selon le groupe d'appartenance des élèves (respectivement A et B). Les résultats seront rangés en deux colonnes en correspondance des établissements (« x » et « y »). Les tableaux incluront aussi l'indication de la moyenne et de la médiane des nombres de points obtenus par chacune des deux classes et par chacun des groupes, afin de permettre une analyse transversale des données<sup>35</sup>. La prise en compte de la distribution des résultats sur les tableaux constituera la pierre-maîtresse de l'analyse quantitative. Je vérifierai par là la possibilité de décrire ces données sur la base d'un modèle explicatif cohérent avec l'hypothèse formulée en prémisses. Je proposerai enfin mon interprétation en m'appuyant sur l'analyse des traces des élèves.

#### 3.2. Aperçu global des résultats : comparaison entre les établissements x et y

Établissement x	Points sur 73	Établissement y	Points sur 73
elv_x_3B	65.5	elv_y_5B	69.5
elv_x_1A	64.6	elv_y_1A	61.5
elv_x_2B	58.7	elv_y_3A	58.3
		elv_y_6B	55.9
		elv_y_2A	48.8
		elv_y_4B	48.5
		elv_y_7B	46
MOYENNE	<b>62.9</b>	MOYENNE	<b>55.5</b>
MÉDIANE	<b>64.6</b>	MÉDIANE	<b>55.9</b>

tableau a

<sup>35</sup> Les tableaux classés en ordre alphabétique accompagnent l'exposition des données. Les tableaux numérotés se trouvent à la fin du mémoire.

Globalement, les élèves de l'établissement « x » ont obtenu de meilleurs résultats au test que les élèves de l'établissement « y » (**tableau a**). La comparaison entre les groupes de travail A et B dans les deux établissements confirme cette tendance (**tableau b**). L'elv\_x\_1A (le seul représentant du groupe déductif dans l'établissement « x ») a obtenu un résultat (64.6) nettement supérieur à la moyenne des résultats de ses homologues dans l'établissement « y » (56.2). De même, la moyenne des résultats des élèves ayant travaillé selon une démarche déductive dans l'établissement « x » (62,1) dépasse largement la moyenne de leurs homologues dans l'établissement « y » (54,9). Ces données semblent contredire les résultats des études de sociologie de l'école, soulignant l'impact négatif d'un milieu scolaire défavorisé sur les performances des élèves<sup>36</sup>. Or, pour mieux comprendre, il faudra mettre en évidence trois facteurs.

1) Dans l'établissement « x », au moins deux élèves sur trois ne proviennent pas *eux-mêmes* d'un milieu social défavorisé. Le père de l'elv\_x\_3B est un professeur universitaire ; les parents de l'elv\_x\_2B ont les deux un rôle de dirigeants dans une célèbre multinationale, raison pour laquelle ils ont beaucoup voyagé avec leurs enfants. Je n'ai pas obtenu d'informations spécifiques sur les parents de l'elv\_x\_1A, mais deux indices contredisent l'hypothèse de la provenance d'un milieu social défavorisé : a) il est très suivi par sa mère, qui entretient des relations téléphoniques avec l'enseignant à cadence quasiment hebdomadaire ; b) il part régulièrement en vacances de ski avec sa famille (le ski pouvant être considéré comme un sport connoté socialement pour le coût des équipements).

2) Les trois élèves de l'établissement « x » ont pu profiter de pré-requis de langue plus étoffés par rapport aux élèves de l'établissement « y ». Ces pré-requis concernaient tant la maîtrise de la première et de la deuxième déclinaison que la maîtrise du présent des verbes : ils arrivaient à reconnaître les cas des noms et les formes au présent sans trop d'effort. En revanche, les élèves de l'établissement « y » n'y arrivaient pas sans le support d'une traduction.

3) La mise en pratique de la séquence a été plus longue auprès des élèves de l'établissement « x ». Une telle étendue m'a permis de consacrer un soin majeur aux apprentissages des élèves<sup>37</sup>. Ils ont pu notamment remplir et réviser leurs grilles de conjugaison (**Annexe I**, dossier p. 16-17) en vue du test, alors que les élèves de l'établissement « y » n'ont pas pu profiter de cette possibilité. Les grilles pleines ou vides dans les pages correspondantes des **Annexes III** et **IV** rendent compte de cet écart.

---

<sup>36</sup> Voir par ex. Bautier, Charlot et Rochex (2000).

<sup>37</sup> Voir ci-dessus: par. 2.5.

### 3.3 Analyse quantitative des données

Les couleurs du tableau récapitulatif des résultats globaux (bleu pour le groupe A, rose pour le groupe B dans les deux établissements)<sup>38</sup> permettent de remarquer d'un coup d'œil une tendance dont j'essaierai de rendre compte par la suite d'une façon détaillée. Les résultats des élèves ayant travaillé selon une démarche inductive tendent à occuper les deux extrémités du tableau (dans la mesure où le nombre des points obtenus est relativement élevé ou relativement bas), alors que les résultats des élèves ayant travaillé selon une démarche déductive tendent à se situer au milieu du tableau.

Dans l'établissement « x », le phénomène est évident : les deux élèves du groupe A ont obtenu respectivement le nombre le plus élevé et le plus réduit de points au test. Les résultats de l'elv\_x\_1A correspondent à la médiane. Si on se tourne vers l'établissement « y », on constate que la tendance est confirmée. S'il est vrai que les résultats d'un élève du groupe B (elv\_y\_5B) occupent la position médiane, il est vrai aussi que le nombre de points le plus élevé (69.5) et le moins élevé (48.5 et 46) a été obtenu par des élèves du même groupe. D'une façon complémentaire, les résultats des élèves du groupe A se situent dans une position intermédiaire respectivement en-dessus et en-dessous de la moyenne globale de la classe (elv\_y\_1A, elv\_y\_3A vs elv\_y\_2A).

Établissement x	Points sur 73	Établissement y	Points sur 73
elv_x_1A	64.6	elv_y_1A	61.5
		elv_y_3A	58.3
		elv_y_2A	48.8
MOYENNE	<b>64.6</b>	MOYENNE	<b>56.2</b>
MÉDIANE	<b>64.6</b>	MÉDIANE	<b>58.3</b>
elv_x_3B	65.5	elv_y_5B	69.5
elv_x_2B	58.7	elv_y_6B	55.9
		elv_y_4B	48.5
		elv_y_7B	46
MOYENNE	<b>62.1</b>	MOYENNE	<b>54.9</b>
MÉDIANE	<b>62.1</b>	MÉDIANE	<b>52.2</b>

**tableau b**

<sup>38</sup> Tableau a ci-dessus.

Dans quelle mesure ces données synthétiques trouvent-elles confirmation dans les données analytiques ? Je répondrai à cette question par une analyse des résultats issus de chaque exercice.

### Exercice 1a : analyse des données

Le **tableau c** (ci-dessous) confirme que les résultats obtenus par les élèves de l'établissement « x » à l'**exercice 1a** ont été supérieurs en moyenne aux résultats des élèves de l'autre établissement. Les résultats moyens de chaque groupe, inductif et déductif (**tableau 2** à la fin du chapitre), diffèrent en revanche d'un établissement à l'autre. Le groupe xB<sup>39</sup> dépasse en moyenne le groupe xA de 0.5 points, alors que la moyenne des résultats obtenus par le groupe yB est inférieure à la moyenne du groupe yA de 0.8 points.

Les résultats les plus intéressants viennent cependant de l'analyse transversale. Le **tableau c** confirme le constat déjà fait pour les résultats globaux : on y observe une distribution latérale des résultats des groupes inductifs selon un effet de ciseau. Dans les bandes rose se concentrent tant les résultats les plus élevés (partagés avec le groupe déductif de l'établissement « y ») tant le résultat le plus bas (issu notamment de l'établissement « y » : elv\_y\_7B).

**Tableau c : résultats de l'exercice 1a**

Établissement x	Points sur 12	Établissement y	Points sur 12
elv_x_3B	12	elv_y_1A	12
elv_x_2B	12	elv_y_3A	12
elv_x_1A	11.5	elv_y_5B	12
		elv_y_6B	12
		elv_y_4B	<b>11</b>
		elv_y_2A	<b>10</b>
		elv_y_7B	<b>7</b>
MOYENNE	<b>11.8</b>	MOYENNE	<b>10.85</b>
MÉDIANE	<b>12</b>	MÉDIANE	<b>12</b>

<sup>39</sup> Nom en code que je vais dorénavant utiliser pour les élèves du groupe inductif de l'établissement x. Autres noms en code : groupe xA : groupe déductif établissement B ; groupe yB : groupe inductif établissement y ; groupe yA : groupe déductif établissement y.

### Exercice 1b : analyse des données

Les résultats obtenus par les élèves des deux établissements à l'exercice 1b (tableau d ci-dessous) sont en légère contre-tendance par rapport aux résultats globaux : la moyenne est à peine plus élevée du côté de l'établissement « y »<sup>40</sup>. Si je prends en compte les moyennes des groupes inductif et déductif dans chaque établissement (tableau 3 à la fin du chapitre), la supériorité des groupes déductifs est nette. Les écarts entre les résultats se concentrent dans la troisième colonne de l'exercice, concernant l'écriture en grec de la première personne singulière au présent. Voilà un cas où les difficultés des élèves ayant travaillé selon une démarche inductive se concentrent sur la production.

Encore une fois, les constats les plus intéressants viennent de l'analyse transversale. Le tableau d montre une distribution latérale des résultats des groupes inductifs dans les deux établissements selon un effet de ciseau, tempéré dans ce cas. Du côté déductif se placent les résultats les plus bas et un résultat élevé (elv\_y\_5B : 9/10), même si pas le plus élevé (celui-ci se trouvant du côté déductif : elv\_x\_1A : 9.25/10). Un résultat assez bas (mais pas le plus bas) se trouve du côté déductif de l'établissement y (elv\_y\_2A : 7.5).

**Tableau d : résultats de l'exercice 1b**

Établissement x élèves	Points à l'exercice 1b sur 10	Établissement y	Points sur 10
		elv_y_1A	9
elv_x_1A	9.25	elv_y_3A	9
elv_x_2B	7.5	elv_y_5B	9
elv_x_3B	7	elv_y_6B	8.5
		elv_y_2A	7.5
		elv_y_7B	7
		elv_y_4B	6
MOYENNE	<b>7.9</b>	MOYENNE	<b>8</b>
MÉDIANE	<b>7.5</b>	MÉDIANE	<b>8.5</b>

### Exercice 1c : analyse des données

Les résultats de l'exercice 1c sont conformes à la tendance générale : la moyenne des résultats des élèves de l'établissement « x » est nettement supérieure à la moyenne des

<sup>40</sup> Mais le groupe x\_A dépasse le groupe y\_A de 0.25 points.

résultats obtenus par les élèves dans l'autre établissement<sup>41</sup>. On remarquera néanmoins que le résultat le plus élevé en absolu est atteint par un élève de l'établissement « y » (**tableau e**).

Quant au rapport entre les résultats des groupes inductifs et les résultats des groupes déductifs, les moyennes s'équivalent à peu près. On constate juste une légère supériorité dans les résultats du groupe yA par rapport au groupe yB (10.7 vs 10.7). En revanche, si on considère la médiane, les résultats s'inversent (groupe yA : 11 = groupe Yb : 10.7).

L'analyse transversale des résultats sur le **tableau e** montre un phénomène comparable à celui qui a été détecté sur le **tableau d**, en référence à l'**exercice 1b**. On y constate un phénomène de disposition latérale (aux deux extrêmes) des résultats des élèves ayant travaillé selon une démarche inductive, mais avec un effet de ciseau tempéré vers le bas : ils atteignent les résultats les plus élevés, mais pas le plus bas. Celui-ci est atteint par un élève de l'établissement y ayant travaillé selon une démarche déductive (elv\_y\_2A).

**Tableau e : résultats de l'exercice 1c**

Établissement x élèves	Points à l'exercice 1a sur 18	Établissement y	Points sur 18
elv_x_3B	15	elv_y_5B	15.5
elv_x_1A	13	elv_y_1A	13
elv_x_2B	11	elv_y_3A	11
		elv_y_7B	11
		elv_y_4B	10.5
		elv_y_6B	9.5
		elv_y_2A	8
MOYENNE	<b>13</b>	MOYENNE	<b>11.2</b>
MÉDIANE	<b>13</b>	MÉDIANE	<b>11</b>

### Exercice 2a-b : analyse des données

Le **tableau f** (ci-dessous) permet de voir que les résultats globaux des élèves des deux établissements aux **exercices 2a-2b** se détachent de la tendance générale dans la mesure où ils sont plutôt favorables aux élèves de l'établissement « x » qu'à l'autre. Du point de vue des proportions des résultats internes à chaque classe entre les groupes A et B, les rapports changent d'un établissement à l'autre. Elles sont plutôt favorables aux élèves du groupe B

<sup>41</sup> Sur l'effet de biais provoqué par le temps plus serrés d'entraînement à la conjugaison dans l'établissement « y », je renvoie à ce que j'ai dit en prémisses : par. 3.1.

dans l'établissement « x » (moyenne groupe Bx : 4.75 = moyenne Ay : 4.25) et légèrement favorables aux élèves du groupe A dans l'établissement « y » (moyenne groupe Ay : 5.5 = moyenne By : 5.25).

Au-delà des moyennes, c'est surtout la disposition transversale des résultats entre les deux établissements (**tableau f**) qui permet d'identifier des tendances quant au degré de réussite des élèves des groupes A et B. Deux phénomènes déjà constatés au niveau global se trouvent nettement confirmés dans l'établissement y: une bifurcation des résultats des élèves ayant travaillé selon une démarche inductive (elv\_y\_5B : 6 ; elv\_y\_7B : 2), une stabilisation des résultats des élèves du groupe déductif autour de la moyenne.

**Tableau f : exercice 2a-b**

Établissement x élèves	Points à l'exercice sur 6	Établissement y	Points sur 6
elv_x_2B	5	elv_y_5B	6
elv_x_3B	4.5	elv_y_1A	5.5
elv_x_1A	4.25	elv_y_2A	5.5
		elv_y_6B	5.5
		elv_y_3A	5
		elv_y_4B	5
		elv_y_7B	2
MOYENNE	<b>4.5</b>	MOYENNE	<b>4.9</b>
MÉDIANE	<b>4.5</b>	MÉDIANE	<b>5.5</b>

### Exercice 3a : analyse des données

Comme il est possible de vérifier sur le **tableau g**, les élèves de l'établissement « x » ont obtenu des résultats nettement supérieurs aux élèves de l'établissement « y » dans l'**exercice 3a** (conjugaison de trois formes verbales à l'imparfait)<sup>42</sup>. Quant à la distribution des résultats selon les groupes A et B, dans les deux établissements on constate des moyennes légèrement supérieures pour les élèves ayant travaillé selon une démarche déductive. En revanche, les médianes sont légèrement supérieures pour les élèves ayant travaillé selon une démarche inductive (**tableau 5** à la fin du mémoire).

<sup>42</sup> Sur l'effet de biais provoqué par le temps plus serrés d'entraînement à la conjugaison dans l'établissement « y », je renvoie à ce que j'ai dit en prémisses : par. 3.1.

L'analyse transversale, conduite à partir du **tableau g**, montre une polarisation des résultats des élèves des groupes inductifs en-dessus et en-dessous de la moyenne, alors que les élèves des groupes déductifs se gardent plus proches de la moyenne.

**Tableau g : résultats de l'exercice 3a**

Établissement x élèves	Points à l'exercice sur 9	Établissement y	Points sur 9
elv_x_3B	9	elv_y_5B	9
elv_x_1A	8.6	elv_y_1A	8
elv_x_2B	5.7	elv_y_7B	6
		elv_y_6B	5.4
		elv_y_2A	5.3
		elv_y_3A	5.3
		elv_y_4B	3
MOYENNE	<b>7.7</b>	MOYENNE	<b>6</b>
MÉDIANE	<b>8.6</b>	MÉDIANE	<b>5.4</b>

**Exercice 3b** Tous les élèves ont fait 6/6. Pas de tableau.

### **Exercice 3c : analyse des données**

Comme le montre le **tableau h**, le nombre moyen des points des élèves à l'exercice 3c a été nettement plus élevé dans l'établissement « x » plutôt que dans l'établissement « y ». Quant aux résultats moyens des élèves des groupes A (déductifs) et B (inductifs), ils ont été légèrement plus élevés pour les premiers. L'analyse transversale confirme encore une fois la distribution des résultats du groupe inductif entre le maximum et le minimum (elv\_y\_5B : 6 vs elv\_y\_7B : 1). Une certaine dispersion des résultats, même si elle n'est pas aussi accentuée, se constate pareillement pour le groupe déductif (elv\_x1A : 6 vs elv\_y\_2A : 2.5).

**Tableau h : résultats de l'exercice 3c**

Établissement x	Points sur 6	Établissement y	Points sur 6
elv_x_1A	6	elv_y_5B	6
elv_x_3B	6	elv_y_1A	4
elv_x_2B	5.5	elv_y_3A	4
		elv_y_6B	3
		elv_y_4B	3
		elv_y_2A	2.5
		elv_y_7B	1
MOYENNE	<b>5.8</b>	MOYENNE	<b>3.3</b>
MÉDIANE	<b>6</b>	MÉDIANE	<b>3</b>

**Exercice 4 : analyse des données**

L'exercice 4 s'est moyennement mieux passé dans l'établissement « x » que dans l'établissement « y » : dans l'un, tous les élèves ont obtenu le maximum (6 points), alors que dans l'autre les résultats se divisent entre 6 et 4. Si on considère la proportion des résultats entre les groupes A et B, dans l'établissement y ce sont les élèves du groupe inductif qui ont obtenu les meilleurs résultats. Voilà donc un cas dans lequel la bifurcation des résultats constatée tout au long de l'analyse concerne plutôt le groupe déductif que le groupe inductif.

**Tableau i : exercice 4**

Établissement x élèves	Points à l'exercice sur 6	Établissement y	Points sur 6
elv_x_1A	6	elv_y_3A	6
elv_x_2B	6	elv_y_5B	6
elv_x_3B	6	elv_y_6B	6
		elv_y_7B	6
		elv_y_4B	4
		elv_y_1A	4
		elv_y_2A	4
MOYENNE	<b>6</b>	MOYENNE	<b>5.1</b>
MÉDIANE	<b>6</b>	MÉDIANE	<b>6</b>

### 3.4. Analyse des traces

Le constat de la cohérence entre les données globales et partielles que je viens d'analyser permet de formuler les conclusions suivantes : les élèves qui ont été exposés à une démarche d'enseignement inductive ont obtenu régulièrement des résultats en-dessus ou en-dessous de la moyenne par rapport à leurs homologues ayant travaillé selon une démarche déductive. Ces résultats confirment le premier volet de l'hypothèse de recherche formulée en prémisse (rapport entre induction et degré d'apprentissage).

Un autre problème se pose néanmoins : celui d'interpréter les données. Le deuxième volet de mon hypothèse est qu'une démarche d'enseignement inductive ne peut avoir un impact sur le degré d'apprentissage que dans la mesure où elle en modifie aussi les modalités. Dans le but de vérifier l'hypothèse et de parvenir à une interprétation générale, je me poserai une question du genre : en quoi un apprentissage inductif se différencie-t-il d'un apprentissage déductif du point de vue des habiletés cognitives supplémentaires qu'il peut éveiller auprès des élèves ? Plus en particulier, quelle est l'habileté cognitive « supplémentaire » susceptible de faire basculer leurs résultats soit du côté des excellents soit du cotés des moins performants ? Afin de répondre à ces questions, je passerai de l'analyse quantitative des données à l'analyse des traces des élèves au test.

#### Exercice 1a (tableau c) : analyse des traces

La tâche des élèves dans l'exercice 1a consistait en la décomposition de trois formes verbales à l'imparfait dans le but d'en identifier les constituants morphologiques. Afin d'expliquer la bifurcation des résultats des élèves du groupe inductif, notamment dans l'établissement « y », je concentrerai mon analyse sur les traces des groupes A et B contenant des erreurs. Je les comparerai dans le but de voir si une différence spécifique court entre les unes et les autres. Dans un tel cas, les erreurs des élèves du groupe B devraient permettre d'identifier l'interférence d'une habileté cognitive « supplémentaire » éveillée par l'induction et non parfaitement maîtrisée.

Les résultats dont je tiendrai compte sont les suivants : elv\_x\_1A (11.5), elv\_y\_2A (10), elv\_y\_4B (11), elv\_y\_7B (7). Les erreurs des elv\_x\_1A, elv\_y\_2A et elv\_y\_2B, ainsi que l'une des erreurs de l'elv\_y\_7B montrent des points communs<sup>43</sup> relevant d'une difficulté de délimitation du radical du verbe. Ces erreurs si proches ne semblent pas présupposer des différences propres aux processus cognitifs des élèves qui ont travaillé selon une démarche

---

<sup>43</sup> Elv\_x\_1A : *e-phylatte-e* ; elv\_y\_2A : *ephylasse* est décomposé *e-phyla-sse* ; elv\_y\_4B : *ephaineto* est décomposé *e-phaine-e-to*, elv\_y\_7B : *katepheugon* est décomposé *katepheug-on*.

inductive. Néanmoins, la trace de l'elv\_y\_7B, celui qui a obtenu le nombre le plus bas de points en absolu (7/12), montre une particularité. Il s'agit de l'insertion d'une forme décomposée d'*ekaloun* dans les cases réservées à *ephaineto*. À remarquer que la décomposition d'*ekaloun*, sous la forme non contracte *ekaleon*, est demandée dans l'exercice 2b, dans lequel l'élève a inséré la même forme. La présence d'*ekaleon* à la mauvaise place pourrait-elle s'expliquer sur la base d'une erreur de lecture ? Ou d'une erreur de transcription d'une feuille de brouillon ? Ou encore d'une compréhension insuffisante des consignes ? La présence de cette forme complètement incongrue à la place d'*ephaineto* fait penser qu'ici l'élève ait vraiment suivi une démarche cognitive différente par rapport à ses camarades et que cette démarche ait pu être influencée par les activités inductives menées pendant la séquence expérimentale.

La présence incongrue d'*ekaloun* dans la trace de l'elv\_y\_7B pourrait ainsi s'expliquer comme la marque d'un processus inductif non canalisé, un *quid*, un plus qui n'a pas été suffisamment intériorisé. À ce propos il est intéressant de remarquer que, pendant la mise en pratique de la séquence, l'élève avait été le premier à reconnaître d'une façon autonome et spontanée la marque de l'augment dans l'imparfait. Ses traces, dans le cadre de la planification 3A étaient correctes<sup>44</sup>. Tout fait penser donc que les processus inductifs aient déterminé un élargissement de ses ressources cognitives et que celles-ci n'aient pas été suffisamment canalisées dans la phase de rétroaction.

### **Exercice 1b (tableau d) : analyse des traces**

Les résultats des élèves à l'exercice 1b se caractérisent aussi par une bifurcation, plus marquée auprès du groupe inductif. Pour expliquer ce phénomène je passerai encore une fois par l'analyse des erreurs en me concentrant sur un choix de traces produites au sein des deux groupes : elv\_x\_2B (7.5), elv\_x\_3B (7), elv\_y\_2A (7.5), elv\_y\_7B (7), elv\_y\_4B (6).

La tâche qui avait posé difficulté consistait en l'écriture en grec de la 1<sup>ère</sup> personne singulière du présent (exercice de production). Or, si les formes proposées par l'elv\_y\_2A (*phaino*, *phylao*, *pheugo*) restent encore assez proches des modèles attendus (*phainomai*, *phylasso*, *pheugo*), une double spécificité traverse les tâches des élèves des groupes inductifs dans les deux établissements : d'un côté une complexification de la forme, de l'autre une simplification extrême.

<sup>44</sup> Voir Annexe IV, p. 177-178

D'un côté, donc, on constate une certaine « créativité » de l'erreur, avec la production de formes verbales très distantes des résultats attendus, mais significatives d'une démarche d'assemblage de constituants morphologiques différents, parfois existants en eux-mêmes et en lien avec l'imparfait.

L'exemple le plus significatif est *pheuneuo* pour *katapheugo*, attendu (elv\_y\_2B : **Annexe III**). L'induction à partir de *katepheugon*, donné, a impliqué l'introduction d'un *quid* irréductible à la logique de la décomposition du verbe. C'est la même démarche, d'ailleurs, qui a mené l'elv\_y\_7B à écrire *ekaloun* à la place d'*ephaineto* dans l'exercice 1a. Dans l'exercice 1b, cet élève a produit un *phaineto* (avec *o-mega* final) assemblant une terminaison de la troisième personne de l'imparfait moyen (*ephaineto*) avec la terminaison de la 1<sup>ère</sup> personne du singulier actif. Digne d'intérêt est aussi la forme *katepheugomen* pour *katepheugon* : l'élève est arrivé à la formation d'un mot existant en combinant une désinence personnelle de la première personne du pluriel avec le singulier attendu.

Intéressante est enfin la forme *tepheuo*, proposé par l'elv\_x\_3B (**Annexe III**) à la place de *katapheugo*, attendu à partir de *katepheugon*. La logique se superpose partiellement à celle de l'elv\_y\_2A (voir par ex. *phylao* pour *phylasso* : **Annexe IV**), dans la mesure où l'on y retrouve la suppression d'un élément consonantique propre au radical (*pheu-* pour *pheug-*). La particularité réside néanmoins dans la stratégie de passage de l'imparfait au présent : l'élève a supprimé le *ka-* initial de *katepheugon* en le traitant comme un augment, au lieu de parcourir la chaîne logique à rebours *kate-* : *-e-* augment ; *kat-* : préverbe *kata-*.

L'autre polarité représentée spécifiquement par les erreurs du groupe inductif consiste en la simplification absolue : pour des raisons qui m'échappent, l'élève y\_4B a introduit pour chaque case un *e-psylon*<sup>45</sup> à la place du verbe attendu. La forme est sans doute en rapport avec l'augment, mais pas pertinente avec la consigne.

Ces résultats partiels sont d'autant plus significatifs qu'ils sont distribués sur les deux établissements et qu'ils sont indépendants des résultats globaux obtenus par les mêmes élèves. Si en effet l'elv\_y\_7B et l'elv\_y\_4B ont obtenu dans l'ensemble un nombre limité de points, l'elv\_x\_2B et l'elv\_x\_3B ont obtenu globalement de bons résultats (voir **tableau 1** à la fin du mémoire).

En résumant, les deux polarités des erreurs identifiées dans les traces des groupes inductifs des deux établissements (complexification et simplification) suggèrent une implosion d'éléments propres au système de l'imparfait. Une telle implosion peut expliquer le

---

<sup>45</sup> **Annexe IV**, p. 229.

phénomène statistique de bifurcation des résultats duquel je suis partie. Les élèves qui ont obtenu les résultats les plus bas semblent en effet avoir été exposés à une source d'enrichissement potentiel, comme le confirment les très bonnes performances de certains de leurs camarades<sup>46</sup>. Le contact avec la source d'enrichissement a eu néanmoins un impact négatif sur leurs performances (production d'erreurs de simplification et de complexification), dans la mesure où celle-ci n'a pas été suffisamment canalisée.

### Exercice 1c (tableau e) : analyse des traces

L'exercice 1c consistait en une requête de conjugaison de formes ciblées à l'imparfait. Afin d'expliquer la bifurcation des résultats du groupe inductif, j'analyserai un choix de traces de tous les élèves à la recherche d'erreurs spécifiques à ce groupe. Tout d'abord, un socle de phénomènes communs aux deux groupes confondus (A et B) peut être identifié : cases laissées vides (elv\_y3A et elv\_y\_6B) et lettres supprimées (elv\_x\_3B, elv\_x\_1A, elv\_y\_2A) amenant à des formes comme *katphgo* et *katpheugomai* (pour *katapheugo*), *phylo* et *pheuo* (pour *phyllasso* et *katapheugo*). Ces dernières, produites par l'elv\_y\_2A, constituent des variantes raccourcies des formes *phylao* et *pheuo* qu'il avait lui-même introduites dans l'exercice 1b<sup>47</sup>.

Au-delà de ce socle commun, on peut identifier une certaine créativité lexicale comme une particularité propre aux élèves ayant travaillé selon une démarche inductive (elv\_x\_2B, elv\_x\_3B, elv\_y\_4B, y\_7B). Cette créativité concerne notamment les terminaisons. Les travaux des élèves y\_7B et y\_4B en offrent de nombreuses exemples, respectivement : *ephylasseon* (pour *ephylasson*), *katepheugoete* (*katepheugete*), *ephainotoete* et *ephainetoe*, *katepheugone*, *ephylassee*<sup>48</sup>... La plupart de ces formes se caractérisent par la combinaison simultanée des voyelles thématiques *e/o* ou encore par des effets d'échos entraînés par une accumulation de terminaisons. La créativité peut sinon concerner des aspects lexicaux avec la reprise de la forme *pheuneuo* d'un exercice à l'autre (elv\_x\_2B)<sup>49</sup> ou avec la réduction drastique de la forme d'un mot comme pour *katphgo* (elv\_x\_3B)<sup>50</sup>. Plus en général, la différence spécifique par rapport aux travaux des élèves du groupe A peut être identifiée en une plus forte créativité dans les terminaisons. Les élèves du groupe A, en revanche, arrivent plus facilement à rester dans les formes standards même lorsqu'ils font des erreurs.

---

<sup>46</sup> Voir notamment: elv\_x\_3B, elv\_x\_3B, elv\_y\_5B, y\_6B dans le **tableau d**.

<sup>47</sup> **Annexe IV**, p. 209.

<sup>48</sup> **Annexe IV**, respectivement p. 229 et p. 259.

<sup>49</sup> **Annexe III**, p. 95.

<sup>50</sup> **Annexe III**, p. 107.

Ces constats amènent à des conclusions partielles comparables à celles que j'ai formulées en relation aux analyses des exercices 1a et 1b. Si une pratique canalisée de l'induction permet aux élèves des performances supérieures à la moyenne, une pratique non maîtrisée est à l'origine de performances inférieures à la moyenne, marquée par l'accumulation d'erreurs de création.

### **Exercices 2a-b (tableau f) : analyse des traces**

L'examen des résultats des élèves aux exercices 2a-b montre une forte polarisation des résultats obtenus par les élèves ayant travaillé selon une démarche inductive. Les performances les plus insatisfaisantes peuvent ainsi être mises en rapport avec l'éveil d'une habileté cognitive « supplémentaire » dont les effets n'ont pas été canalisés. Cette habileté, amenant à des résultats parfois incongrus par rapport aux attentes des enseignants, est bien montrée par l'analyse de la tâche exécutée par l'elv\_y\_7B<sup>51</sup>. À la suite probablement d'une mauvaise lecture des consignes, l'élève a inséré dans la grille *ekaloun* et pas *ekaleon*. De plus, il a combiné une pluralité de systèmes de terminaisons dans l'exercice 2b. Il est intéressant de remarquer que le seul autre élève qui n'a pas utilisé *ekaleon* est son homologue dans le groupe inductif de l'établissement « x » (elv\_x\_B3)<sup>52</sup>. D'ailleurs, il n'a pas utilisé la forme *ekaloun*, mais la forme *ekalyon* avec une interversion des voyelles significative de la même tendance productrice de nouveautés pas forcément supportées du point de vue logique.

### **Exercice 3a (tableau g) : analyse des traces**

L'analyse du spectre des résultats à l'exercice 3a et, plus particulièrement, des erreurs de conjugaison des élèves confirme la possibilité de relier l'entraînement des démarches inductives au développement d'habiletés cognitives supplémentaires qui peuvent soit dérouter complètement l'élève (résultats inférieurs à la moyenne), soit lui permettre d'obtenir des résultats supérieurs à la moyenne. Or, l'analyse des traces de l'elv\_y\_4B (celui qui a obtenu le nombre de points le plus bas) est particulièrement intéressante<sup>53</sup>. On y constate un nombre de cases vides très important (6 sur 18) et une tendance confirmée à la créativité langagière. Il suffira de penser à des formes comme : *amynomete* pour *emynesthe* (avec confusion de désinences *-men -te -metha -sthe* ?) ; *amunomento* pour *emunonto* ; *phoneuon* donné à la deuxième personne qui devient par la suite *phoneoue* ; *phoneuomen*, *phoneue* avec

---

<sup>51</sup> Annexe IV, p. 261.

<sup>52</sup> Annexe III, p. 109.

<sup>53</sup> Annexe IV, p. 231.

*e-psyolon*). Des manifestations analogues se trouvent dans les traces des élèves y\_7B et y\_6B<sup>54</sup>. Avec l'elv\_y\_4B ce sont les uniques qui ont laissé des cases vides (respectivement 1 et 2 cases). Si en outre l'elv\_y\_6B a pu donner des réponses de stratégie (en remplissant les cases pour la partie concernant l'augment et le radical), l'élève 7B a montré une créativité de langage conforme à ce que l'on a pu observer dans ses exercices précédents ainsi que dans l'exercice de l'elv\_y\_7B.

### **Exercice 3c (tableau h) : analyse des traces**

Il est important de préciser tout de suite que les résultats à cet exercice sont biaisés dans la mesure où les élèves devaient manipuler les mêmes formes verbales demandées dans l'exercice 3a. C'est un problème de construction dont je me suis rendu compte trop tard et que j'ai essayé de pallier en formulant la consigne comme si les réponses à donner étaient indépendantes des réponses à l'exercice 3a. Dans les faits, je constate que les élèves ont pour la plupart réutilisé leurs réponses précédentes et que, s'ils ne l'ont pas fait, c'est justement parce qu'ils ont dû les estimer comme pas correctes. Cette supposition trouve confirmation dans la trace de l'elv\_y\_7B : plusieurs de ses réponses (que j'ai de toute façon calculées pour lui attribuer des points) montrent des signes de rature<sup>55</sup>. Il est vrai néanmoins qu'en deux cas (elv\_y\_1A et elv\_y\_2A)<sup>56</sup> cette interdépendance entre les exercices n'est pas confirmée. Si on regarde les réponses de l'elv\_y\_1A à l'exercice 3c, on voit que l'une seulement trouve correspondance dans l'exercice 3a, alors que les deux autres diffèrent pour le traitement de l'augment vocalique (*eaggelle* et *eamynonto* vs *eggelle* et *emynonto*). Enfin, l'élève du groupe déductif y\_2A montre ne pas avoir compris le sens de l'exercice, dans la mesure où il a restitué des présents à la première personne du singulier au milieu du texte.

Une fois le vice de forme de l'exercice 3a assumé, il peut être néanmoins intéressant de faire ressortir la façon variée dont les élèves ont réagi à l'exercice. En d'autres termes, seulement deux, et notamment du groupe inductif, ont laissé des cases vides. Il s'agit sans doute d'une erreur de stratégie, mais assez intéressante dans la mesure où elle confirme que la bifurcation des résultats pour ce groupe peut être mise en rapport avec un manque de consolidation des connaissances mobilisées par la démarche inductive.

---

<sup>54</sup> Annexe IV, respectivement p. 251 et p. 261

<sup>55</sup> Annexe IV, p. 261.

<sup>56</sup> Annexe IV, p. 197-213.

#### Exercice 4 (tableau i) : analyse des traces

La particularité de l'exercice 4 réside dans le fait que la bifurcation des résultats concerne davantage les élèves du groupe A que les élèves du groupe B. Quelle pourrait en être la raison ? Pour répondre il est nécessaire de consulter les tâches des trois élèves qui ont obtenu 4 points à la place de 6 (elv\_y\_1A, elv\_y\_2A, elv\_4B). Dans deux cas sur trois l'erreur est commune : *anabaie* a été identifié comme un imparfait à la place de *anebainon* (elv\_y\_2A et elv\_y\_4B<sup>57</sup>). Un résultat complètement isolé et d'autant plus intéressant est celui de l'elv\_y\_1A<sup>58</sup> : il a identifié *proton* comme un imparfait, sans réfléchir au manque de lien possible avec les trois formes au présent que j'avais indiquées dans la consigne. Celle-ci peut être assez facilement classée comme une erreur d'induction dans la mesure où l'élève a dû baser son processus d'identification sur l'isolement de la terminaison *on*. Elle a néanmoins pas canalisé son induction en se posant la question de l'absence de l'augment.

Sa réponse est donc un indice intéressant d'un raisonnement inductif non achevé. Sa trace confirme l'intromission d'un *quid* cognitif supplémentaire entraîné spécifiquement par l'induction : *proton* n'est qu'un ajout véritable à la liste des verbes que l'élève avait reçue. Or, un problème se pose : ce *quid* inductif se présente en correspondance d'un élève qui n'avait pas été exposé à la condition expérimentale. S'agirait-il d'une exception au modèle explicatif que je viens de dégager pour la bifurcation des résultats du groupe inductif? Je pense au contraire que l'exception confirme la règle, dans la mesure où la tâche demandée dans l'**exercice 4** a un caractère nettement inductif. En d'autres termes, la condition expérimentale a coïncidé directement avec le moment du test. Le caractère nettement inductif de la tâche a dû désorienter un élève qui avait tiré profit de la démarche déductive pour son apprentissage. Il est en effet intéressant de constater que cet exercice est l'unique dans lequel il a obtenu un résultat en-dessous de la moyenne, alors que dans tous les autres il a dépassé la moyenne vers le haut (voir **tableau 1**). Ces circonstances peuvent aussi expliquer le fait que sa réaction a été isolée parmi les élèves qui avaient travaillé selon une démarche déductive.

#### 3.4. Interprétation et bilan

Le moment est venu de tirer un bilan des analyses partielles menées sur les traces des élèves. Celles-ci confirment le deuxième volet de l'hypothèse formulée en prémisses : l'exposition à une démarche d'enseignement inductive a un impact non seulement sur le degré

---

<sup>57</sup> Annexe IV, respectivement p. 207 et p. 227.

<sup>58</sup> Annexe IV, p. 197.

mais aussi sur les modalités d'apprentissage des élèves. Une habileté cognitive supplémentaire est éveillée auprès des élèves par l'induction. Ce *quid* supplémentaire, ce surplus, peut avoir un impact soit très positif soit très négatif sur leurs performances, selon que la sollicitation qu'il engendre soit canalisée ou pas.

En quoi ce *quid* supplémentaire consiste-t-il ? Lorsque je faisais référence à la définition d'induction donnée par Cannard (2010)<sup>59</sup>, je soulignais l'emphase de l'auteur sur la difficulté de tracer le parcours logique qui permet de faire une induction, une induction correcte. Un point de vue répandu, notamment dans le domaine de la psychologie socioculturelle, est que l'induction ne puisse pas être dissociée de l'imagination qui en est d'une certaine manière le moteur. On parle bien évidemment d'une imagination productive qui peut soit être canalisée dans la pensée logique, soit donner des résultats autres. Or, si on pense au grand nombre de formes langagières nouvelles créées à l'occasion du test (*pheuneuo, ekalyon, proton* pris pour un imparfait...) on se rend compte que c'est bien l'imagination l'habileté qui a été mobilisée auprès des élèves ayant travaillé selon une démarche inductive. Ce *quid* a fait la différence, en positif ou en négatif, dans leurs performances.

Pour conclure, je vais proposer une interprétation générale des données analysées. Les résultats au test montrent que le travail inductif peut garantir aux élèves des résultats très élevés dans la mesure où il les oblige à construire eux-mêmes leur propre théorie à l'aide de l'imagination. La phase délicate de la démarche inductive arrive avec la rétroaction : si une consolidation et une mécanisation suivent la compréhension dans un court délai, l'apprentissage gagne en profondeur et permet aux élèves d'obtenir des résultats en dessus de la moyenne. Si en revanche la consolidation et la mécanisation manquent ou ne sont pas assez poussées, le résultat peut être inférieur à celui que les élèves auraient obtenu s'ils avaient été exposés à une démarche déductive. L'analyse des erreurs des groupes inductifs montre notamment que leurs performances sont compromises par une sorte d'hyperactivité de l'imagination ou, au contraire, par un bloc complet (cases vides, ratures des réponses, réponses déconnectées). D'une façon complémentaire, l'induction n'oblige pas les élèves à un grand effort de compréhension dans l'immédiat, mais leur offre tout de suite des résultats rapidement disponibles pour la mécanisation et la consolidation. Les résultats ne sont pas forcément très brillants mais garantis et conformes aux moyennes.

---

<sup>59</sup> Voir Introduction ci-dessus.

## 4. Conclusions

Le moment est venu de tirer des conclusions sur l'expérience de recherche que j'ai menée, tant en général qu'en rapport avec ma pratique d'enseignement du grec.

Tout d'abord, une telle expérience m'a permis de vérifier l'hypothèse attendue, notamment qu'une démarche d'enseignement inductive a un impact sur le degré et les modalités d'apprentissage des élèves différencié par rapport à une démarche déductive. Cet impact est néanmoins bien plus complexe que l'on aurait pu croire à première vue. Il n'y a pas, par exemple, une relation simple entre une démarche déductive/inductive et un degré supérieur ou inférieur d'apprentissage, ni entre une démarche déductive/inductive et une activité particulière de manipulation de textes ou d'objets de grammaire (avec accent sur la compréhension, sur la production etc.).

L'analyse des résultats des élèves au test sur l'imparfait a plutôt mis en évidence un effet de ciseaux. Les élèves qui ont travaillé selon une modalité inductive obtiennent à la fois le nombre de points le plus élevé et le plus bas. Ce phénomène est un rapport avec la qualité particulière des apprentissages qui sont activés par une démarche inductive. Celle-ci semble notamment éveiller des habiletés d'imagination productive. Or, si une telle imagination est guidée et soutenue par les rétroactions de l'enseignant, l'élève peut atteindre un degré d'apprentissage supérieur que dans une démarche déductive ; autrement, ce même facteur d'enrichissement l'amène dans des directions autres qui vont être considérées comme des erreurs du point de vue de l'évaluation.

Ces considérations m'amènent à revenir sur ma pratique et à réfléchir sur la qualité des rétroactions qui ont eu lieu lors de la mise en œuvre de ma séquence expérimentale. Quelque-chose n'a sans doute pas marché, du moins pas pour les élèves qui ont obtenu les résultats les plus bas au test. Tout d'abord, le fait que ces résultats se concentrent dans l'établissement « y » confirme le fait que la séquence aurait demandé des temps de mise en œuvre plus longs. Si je regarde en arrière je constate aussi que la partie la plus difficile à gérer a été la transition des activités des élèves à la rétroaction. Dans la mesure où il y avait peu de temps et que les élèves travaillaient par petits groupes, il m'était parfois difficile de marquer le champ de la rétroaction, même du point de vue spatio-temporel. Un autre point faible est sans doute le fait de ne pas avoir suffisamment insisté auprès des élèves pour qu'ils prennent des notes en dehors de leur dossier. Je me rends compte ainsi après coup de l'importance fondamentale de la prise de notes comme un moment d'institutionnalisation du savoir. Mon cours, en effet, a été riche du point de vue des contenus proposés, mais pas assez structuré pour permettre aux

élèves de passer à la phase de consolidation et de mécanisation des connaissances. Un dernier point faible a été sans doute le temps : en vue d'une autre mise en pratique, je planifierais la séquence sur un nombre de périodes supérieur à 5.

Ces constats me permettent de tirer de l'expérience trois conclusions principales que j'essaierai d'intégrer à ma pratique enseignante:

1) tout d'abord, l'impossibilité de figer la démarche inductive à l'état de support d'activités didactiques particulières (compréhension/production etc.). ;

2) ensuite, l'importance de l'imagination productive comme composante constitutive des processus d'induction. Ce constat confirme la validité du recours à de telles démarches dans l'enseignement du grec et du latin. L'avantage pédagogique réside dans la possibilité de montrer aux élèves des objets anciens sous des angles nouveaux. Dans la mesure où ils peuvent solliciter l'imagination, ces objets ne restent pas figés dans le passé, mais « entrent » dans le présent des élèves en déterminant une modification et un enrichissement de leurs propres univers de représentations. Par ce genre d'expériences, même d'une façon implicite, les élèves arrivent ainsi à percevoir le sens des apprentissages liés au monde ancien pour le développement total de leur personnalité.

3) enfin, l'importance de soutenir les démarches d'enseignement inductives par des rétroactions efficaces, afin d'éviter des problèmes tels ceux qui ont été mis en évidence par le test.

## Tableaux

**Tableau 1** : tableau récapitulatif des résultats au test dans chacun des deux établissements.

Établissement x	Points ex. 1a /12	ex. 1b /10	ex. 1c /18	ex. 2ab /6	ex. 3a /9	ex. 3b /6	ex. 3c /6	ex. 4 /6	TOTAL points /73
elv_x_1A	11.5	9.25	13	4.25	8.6	6	6	6	64.6
MOYENNE A	<b>11.5</b>	<b>9.25</b>	<b>13</b>	<b>4.25</b>	<b>8.6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>64.6</b>
MÉDIANE A	<b>11.5</b>	<b>9.25</b>	<b>13</b>	<b>4.25</b>	<b>8.6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>64.6</b>
elv_x_2B	12	7.5	11	5	5.7	6	5.5	6	58.7
elv_x_3B	12	7	15	4.5	9	6	6	6	65.
MOYENNE B	<b>12</b>	<b>7.2</b>	<b>13</b>	<b>4.75</b>	<b>7.35</b>	<b>6</b>	<b>5.75</b>	<b>6</b>	<b>62.1</b>
MÉDIANE B	<b>12</b>	<b>7.2</b>	<b>13</b>	<b>4.75</b>	<b>7.35</b>	<b>6</b>	<b>5.75</b>	<b>6</b>	<b>62.1</b>
MOYENNE tot.	<b>11.8</b>	<b>7.9</b>	<b>13</b>	<b>4.5</b>	<b>7.7</b>	<b>6</b>	<b>5.8</b>	<b>6</b>	<b>62.9</b>
MÉDIANE tot.	<b>12</b>	<b>7.5</b>	<b>13</b>	<b>4.5</b>	<b>8.6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>64.6</b>

Établissement y	ex. 1a /12	ex. 1b /10	ex. 1c /18	ex. 2ab /6	ex. 3a /9	ex. 3b /6	ex. 3c /6	ex. 4 /6	TOTAL
elv_y_1A	12	9	13	5.5	8	6	4	4	61.5
elv_y_2A	10	7.5	8	5.5	5.3	6	2.5	4	58.3
elv_y_3A	12	9	11	5	5.3	6	4	6	48.8
MOYENNE A	<b>11.3</b>	<b>8.5</b>	<b>10.6</b>	<b>5.3</b>	<b>6.2</b>	<b>6</b>	<b>3.5</b>	<b>4.6</b>	<b>56.2</b>
MÉDIANE A	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>5.5</b>	<b>5.3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>58.3</b>
elv_y_4B	11	6	10.5	5	3	6	3	4	48.5
elv_y_5B	12	9	15.5	6	9	6	6	6	69.5
elv_y_6B	12	8.5	9.5	5.5	5.4	6	3	6	55.9
elv_y_7B	7	7	11	2	6	6	1	6	46
MOYENNE B	<b>10.5</b>	<b>8</b>	<b>10.7</b>	<b>4.6</b>	<b>5.85</b>	<b>6</b>	<b>3.25</b>	<b>5.5</b>	<b>54.9</b>
MÉDIANE B	<b>11.5</b>	<b>8.5</b>	<b>10.7</b>	<b>5.25</b>	<b>5.7</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>52.2</b>
MOYENNE tot.	<b>10.85</b>	<b>8</b>	<b>11.2</b>	<b>4.9</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3.3</b>	<b>5.1</b>	<b>55.5</b>
MÉDIANE tot.	<b>12</b>	<b>8.5</b>	<b>11</b>	<b>5.5</b>	<b>5.4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>55.9</b>

**Tableau 2** : résultats exercices 1a.

Établissement x	Points sur 12	Établissement y	Points sur 12
elv_x_1A	11.5	elv_y_1A	12
		elv_y_3A	12
		elv_y_2A	10
MOYENNE	<b>11.5</b>	MOYENNE	<b>11.3</b>
MÉDIANE	<b>11.5</b>	MÉDIANE	<b>12</b>
elv_x_3B	12	elv_y_5B	12
elv_x_2B	12	elv_y_6B	12
		elv_y_4B	11
		elv_y_7B	7
MOYENNE	<b>12</b>	MOYENNE	<b>10.5</b>
MÉDIANE	<b>12</b>	MÉDIANE	<b>11.5</b>

**Tableau 3** : résultats de l'exercice 1b.

Établissement x élèves	Points sur 10	Établissement y	Points sur 10
elv_x_1A	9.25	elv_y_1A	9
		elv_y_3A	9
		elv_y_2A	7.5
MOYENNE	<b>9.25</b>	MOYENNE	<b>8.5</b>
MÉDIANE	<b>9.5</b>	MÉDIANE	<b>9</b>
elv_x_2B	7.5	elv_y_5B	9
elv_x_3B	7	elv_y_6B	8.5
		elv_y_7B	7
		elv_y_4B	6
MOYENNE	<b>7.2</b>	MOYENNE	<b>7.8</b>
MÉDIANE	<b>7.2</b>	MÉDIANE	<b>8</b>

**Tableau 4 : résultats de l'exercice 1c**

Établissement x élèves	Points à l'exercice 1a sur 18	Établissement y	Points sur 18
elv_x_1A	13	elv_y_1A	13
		elv_y_3A	11
		elv_y_2A	8
MOYENNE	<b>13</b>	MOYENNE	<b>10.6</b>
MÉDIANE	<b>13</b>	MÉDIANE	<b>11</b>
elv_x_3B	15	elv_y_5B	15.5
elv_x_2B	11	elv_y_7B	11
		elv_y_4B	10.5
		elv_y_6B	9.5
MOYENNE	<b>13</b>	MOYENNE	<b>10.7</b>
MÉDIANE	<b>13</b>	MÉDIANE	<b>10.7</b>

**Tableau 5 : Exercice 2a-b**

Établissement x élèves	Points à l'exercice sur 6	Établissement y	Points sur 6
elv_x_1A	4.25	elv_y_1A	5.5
		elv_y_2A	5.5
		elv_y_3A	5
MOYENNE	<b>4.25</b>	MOYENNE	<b>5.3</b>
MÉDIANE	<b>4.25</b>	MÉDIANE	<b>5.5</b>
elv_x_2B	5	elv_y_5B	6
elv_x_3B	4.5	elv_y_6B	5.5
		elv_y_4B	5
		elv_y_7B	2
MOYENNE	<b>4.75</b>	MOYENNE	<b>4.6</b>
MÉDIANE	<b>4.75</b>	MÉDIANE	<b>5.25</b>

**Tableau 6 : exercice 3a**

Établissement x élèves	Points à l'exercice sur 9	Établissement y	Points sur 9
elv_x_1A	8.6	elv_y_1A	8
		elv_y_2A	5.3
		elv_y_3A	5.3
MOYENNE	<b>8.6</b>	MOYENNE	<b>6.2</b>
MÉDIANE	<b>8.6</b>	MÉDIANE	<b>5.3</b>
elv_x_3B	9	elv_y_5B	9
elv_x_2B	5.7	elv_y_6B	5.4
		elv_y_7B	6
		elv_y_4B	3
MOYENNE	<b>7.35</b>	MOYENNE	<b>5.85</b>
MÉDIANE	<b>7.35</b>	MÉDIANE	<b>5.7</b>

**Tableau 7 : exercice 3c**

Établissement x élèves	Points sur 6	Établissement y	Points sur 6
elv_x_1A	6	elv_y_1A	4
		elv_y_3A	4
		elv_y_2A	2.5
MOYENNE	<b>6</b>	MOYENNE	<b>3.5</b>
MÉDIANE	<b>6</b>	MÉDIANE	<b>4</b>
elv_x_3B	6	elv_y_5B	6
elv_x_2B	5.5	elv_y_6B	3
		elv_y_4B	3
		elv_y_7B	1
MOYENNE	<b>5.75</b>	MOYENNE	<b>3.25</b>
MÉDIANE	<b>5.75</b>	MÉDIANE	<b>3</b>

**Tableau 8 : exercice 4**

Établissement x élèves	Points à l'exercice sur 6	Établissement y	Points sur 6
elv_x_1A	6	elv_y_3A	6
		elv_y_1A	4
		elv_y_2A	4
MOYENNE	<b>6</b>	MOYENNE	<b>4.6</b>
MÉDIANE	<b>6</b>	MÉDIANE	<b>4</b>
elv_x_2B	6	elv_y_5B	6
elv_x_3B	6	elv_y_6B	6
		elv_y_7B	6
		elv_y_4B	4
MOYENNE	<b>6</b>	MOYENNE	<b>5.5</b>
MÉDIANE	<b>6</b>	MÉDIANE	<b>6</b>

## 5. Bibliographie

Armand, A. (1997). *Didactique des langues anciennes*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Augé, D. (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes*. Grenoble : Ellug, 2013.

Bautier, B. Charlot, É. Rochex, J.Y. (1993). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. In A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 179-188). Paris : La Découverte.

Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. Bruxelles : De Boeck.

CECRL (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Unité des Politiques Linguistiques. 2001.

Deleau, M. (2000). Introduction. La fiction dans le fonctionnement et le développement mental : vers de nouvelles perspectives. *Enfance* 3. 54. 213-222.

URL : [www.cairn.info/revue-enfance-2002-3-page-213.htm](http://www.cairn.info/revue-enfance-2002-3-page-213.htm).

DOI : [10.3917/enf.543.0213](https://doi.org/10.3917/enf.543.0213).

Dépeltau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.

Klein, C. et Soler, P. (2011). *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*. Rapport n°. 2011-098, août 2011. Paris : Inspection Générale de l'Éducation Nationale.

Ko M. (2000), *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette, 2000.

Kolde, A.M. (2012). *Enseigner une langue. Règles de base et principes d'enseignement. Vadémécum à l'attention des étudiant-e-s en formation pour l'enseignement d'une langue ancienne au secondaire 1 et 2*, Version 3.3, Hepl, Octobre 2012.

Kolde, A.M. (2013), *Une discipline bien vivante*, in *Cahiers Pédagogiques* 32, 2013, pp. 71-73.

Marchi, G. (2015). *Il metodo tradizionale : le ragioni di un fallimento*, article en ligne : <https://grecolatinovivo.wordpress.com/2015/06/14/metodo-tradizionale-ragioni-di-un-fallimento/>.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : Hachette 1990.

Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénarios pour un métier nouveau*. Paris : ESF 1989.

Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : thèse de doctorat [tr. italienne de Di Donato, R. (1998). Pisa : Nistri Lischi].

PER. *Plan d'études romand, Aperçu des contenus*, Cycle 3, CIIP, 2013.

Raynal, F. et Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.

Sanchi, L.A. (2005), *Enseignement et recherche au troisième millénaire : renouvellement ou régression*. Dans J-P. Levet et Y. Liebert (dir.), *Une identité culturelle pan-européenne. L'humanisme classique euro-méditerranéen et son enseignement* (p. 185-199). Limoges: Presses Universitaires de Limoges.

Waquet, F. (1998). *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Albin Michel.

Wokusch, S. (2013). *Enseigner une langue. Règles de base et principes d'enseignement. Vadémécum à l'attention des étudiant-e-s en formation pour l'enseignement d'une langue au secondaire 1 et 2*, Version 3.2.3, Hepl, Septembre 2013.

## 5. Sommaire

### 1. Introduction

- 1.1. Raisons et intérêt de la recherche p. 1  
1.2. Revue de littérature et problématique p. 4

### 2. Méthode

- 2.1. Caractéristiques et limites d'une méthode expérimentale p. 6  
2.2. Caractéristiques de la population étudiée p. 7  
2.3. Analyse *a priori* de la séquence p. 8  
2.4. Caractéristiques expérimentales de la séquence p. 9  
2.5. Test p. 12  
2.6. Analyse *a posteriori* de la séquence p. 14

### 3. Analyse des résultats

- 3.1. Introduction p. 19  
3.2. Aperçu global des résultats : comparaison entre les établissements x et y p. 19  
3.3. Analyse quantitative des données p. 21  
3.4. Analyse des traces p. 28  
3.5. Interprétation et bilan p. 34

### 4. Conclusions

- 4.1. Introduction p. 36

### 5. Tableaux

p. 38

### 6. Bibliographie

p. 43

### 7. Sommaire

p. 45

### Résumé et mots clés

#### Annexes

Annexe I

Annexe II

Annexe III

Annexe IV

Planification

Dossier

Dossier élèves établissement x

Dossier élèves établissement y

## **Résumé**

L'objectif de ce mémoire est de vérifier l'hypothèse selon laquelle les démarches d'enseignement, déductive et inductive, ont un impact différencié sur le degré et les modalités d'apprentissage des élèves.

L'hypothèse a été vérifiée par le biais d'une séquence expérimentale mise en pratique sur deux classes de 10<sup>e</sup> Vaud, grec option facultative. Chaque classe a été divisée en une moitié déductive et en une moitié inductive. Les résultats au test ont permis de vérifier l'hypothèse en ce sens : les élèves ayant travaillé selon une démarche inductive obtiennent des performances soit en-dessus soit en-dessous de la moyenne par rapport à leurs homologues qui ont été exposés à une démarche déductive.

L'analyse des traces a permis de mettre en rapport ces variations avec le *quid*, le surplus d'activité imaginative que l'induction éveille. C'est l'imagination qui fait basculer les résultats des élèves soit du côté des excellents soit du côté des moins performants : d'où l'importance de rétroactions efficaces qui leur permettent de maîtriser cet apport. La richesse de l'expérience a confirmé la validité d'avoir recours à des démarches inductives dans l'enseignement de la grammaire grecque.

**Mots clés** : déduction, induction, enseignement/apprentissage, grec, grammaire, secondaire 1

PLANIFICATION D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT (cinq séances consécutives de 60 min. chacune)

Public-cible: deux classes de 10<sup>e</sup> Vaud, Grec Option Facultative, l'une de sept élèves (**établissement y**), l'autre de trois (**établissement x**)

Objet d'apprentissage : **Introduction, systématisation et mécanisation de l'imparfait à partir d'un texte narratif selon une double démarche (déduction vs induction)**

Chacune des deux classes est partagée en deux groupes : **A** (déductif) ; **B** (inductif)

Domaines :

**lexique** : mots clés sur les guerres médiques (*Dareios, Xerxes, Persai, Athenaioi, Miltiades, Spartiatai, Leonidas, Thermopylai, basileus, strategos*) ;

verbes résumant le sens général du texte (*orgizesthai, pherein, strateuesthai, komizein, phoneuein, trepein, trechein, aggellein, boulesthai, kolyein, nomizein*) dont les élèves vont apprendre l'imparfait.

**morphologie** : mécanisme de formation de l'imparfait ;

**syntaxe** : fonction de l'imparfait dans un texte grec fabriqué ;

**culture** : introduction à l'histoire des guerres médiques dans un texte grec fabriqué.

Planification 1

Objectif d'apprentissage : **Lecture d'un texte narratif sur les guerres médiques** (60 minutes)

Objectifs généraux :

- **comprendre** un texte grec fabriqué concernant les guerres médiques : **connaissances conditionnelles** [2. A&K] ;
- **restituer** des mots clés sur les guerres médiques : **connaissances déclaratives** [1 A&K] .

Planification 2

**Introduction/Découverte de l'imparfait dans un texte narratif** (60 minutes)

Objectifs généraux :

- **analyser** des formes verbales à l'imparfait dans le texte mentionné ci-dessus : **connaissances conditionnelles** [4. A&K] ;
- **comprendre** par une telle analyse le mécanisme de formation et les circonstances d'emploi de l'imparfait : **connaissances conditionnelles** [2. A&K] ;

Planification 3

**Consolidation et systématisation de l'imparfait à partir d'un texte narratif** (60 minutes)

Objectifs généraux :

- **restituer** le mécanisme de formation de l'imparfait à partir d'un résumé du texte : **connaissances déclaratives** [1 A&K] ;
- **mettre en œuvre** ce mécanisme par des exercices ciblés : **connaissances conditionnelles** [3. A&K] ;

- **comprendre** l'alternance vocalique et le critère de variation des désinences personnelles dans les terminaisons de l'imparfait : **connaissances conditionnelles** [2. A&K] ;

#### Planification 4

### Mécanisation de l'imparfait à partir d'un texte narratif (60 minutes)

Objectifs généraux :

- **restituer** des formes verbales conjuguées à l'imparfait: **connaissances déclaratives** [1. A&K].

#### Planification 5

### Évaluation (60 minutes)

**Public-cible.** Afin d'élargir le spectre des résultats attendus du mémoire, la séquence planifiée sera mise en pratique dans deux classes de 10<sup>e</sup> se trouvant dans deux établissements scolaires bien différents du point de vue socio-économique et culturel. Ces deux **établissements** seront nommés respectivement comme **y** (7 élèves, milieu social favorisé, et **x**, 3 élèves, milieu social défavorisé). Le biais éventuel que ces différences peuvent constituer pour l'interprétation des résultats de l'expérience sera discuté dans la partie du mémoire concernant la méthode.

**Pré-requis.** Les élèves sont à la fin de leur première année de grec.

**Notions de grammaire acquises :** première et deuxième déclinaisons ; présent de l'indicatif et de l'infinitif aux formes actives et moyennes.

**Pré-requis spécifiques pour l'imparfait.** Les élèves sont capables de décomposer des formes verbales au présent.

### Cohérence de la planification avec le Plan d'Études Romand

Parmi les différents objectifs visés dans le **Plan d'Études Romand** pour l'enseignement du grec au secondaire I, la séquence pourra en atteindre plusieurs.

Au niveau de l'appropriation des outils de base en morphologie et syntaxe (PER, COMPOSANTE 2):

- *étude de l'emploi de l'indicatif imparfait.*

Au niveau de la ... prise de décisions nécessaires à une lecture cohérente (PER, COMPOSANTE 3):

- *observation de la structure et de la syntaxe des phrases.*

Au niveau de l'utilisation de ressources documentaires pour découvrir les civilisations antiques...(PER, COMPOSANTE 5) :

- *étude des principaux jalons fondateurs et historiques de la civilisation grecque...avec approfondissement de la technique de combat connue sous le nom de phalange hoplitique.*

### Points forts, points faibles de la séquence planifiée

#### Points forts

1) Lien langue - texte - culture : l'emploi de l'imparfait est découvert en situation par les groupes A et B, notamment dans un texte axé sur la narration du passé des Grecs (guerres médiques).

2) Lien langue - texte : les connaissances lexicales des élèves (mots clés en grec) sont exploitées comme un point d'appui pour la construction d'un réseau sémantique favorable à l'analyse des imparfaits. Ce point d'appui est indispensable au groupe B : si les différents sujets de l'action ne sont pas identifiés préalablement, il est impossible de déterminer les désinences personnelles de formes verbales inconnues.

3) Lien langue - culture : à travers l'observation finale de l'*olpe* Chigi (voir Planification 2A, 2B et dossier, p. 9), les élèves (groupes A et B) retrouvent le sens du texte fabriqué dans un document authentique.

### Points faibles

1) Les temps prévus pour la lecture méthodique du texte (**Planification 1**) pourraient se révéler trop serrés dans la pratique. Dans un tel cas, l'enseignant suivra le principe de laisser plus d'espace aux questions d'appréhension et de compréhension du texte (1-3, dossier, p. 2-3) par rapport aux questions d'analyse (4-5, dossier, p. 3).

2) Dans les **planifications 2A** et **2B**, on aurait pu compléter l'introduction de l'imparfait par une illustration complète des terminaisons et des désinences personnelles de l'actif au lieu d'ouvrir ultérieurement sur l'augment vocalique et sur les désinences de l'imparfait moyen de la 3<sup>e</sup> personne du singulier. On a néanmoins préféré la première solution dans la mesure où elle permet de garder un lien plus fort avec l'analyse du texte. Les démarches de systématisation sont accomplies dans les **planifications 3** et **4**.

3) La boucle langue-texte-culture n'est pas parfaite dans la mesure où le document authentique prend en compte le sens du texte mais n'offre pas un témoignage vivant sur la forme grammaticale à l'imparfait (pour un témoignage authentique sur une forme grammaticale, à l'aoriste notamment, on peut penser à un vase montrant la signature de l'artisan sous la forme nom propre + *m'epoiesen*).

**Suite et transitions. Prolongements.** L'objectif d'enseignement-apprentissage de la séquence planifiée est d'amener les élèves à des approfondissements de langue à partir d'un texte sur les guerres médiques. Si le texte créé *ad hoc* leur permet d'aborder facilement les contenus du récit (connaissances déclaratives), les figures 2-3 du dossier, tirées d'un document authentique datant du VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C. (*olpe* Chigi), leur permettent de situer ces contenus du point de vue spatio-temporel (connaissances conditionnelles). Plus particulièrement, ils visualisent la technique de combat des Grecs contre les Perses et prennent conscience en même temps du fait que celle-ci était attestée avant les guerres médiques. En parallèle, les connaissances déclaratives, établies dans la **planification 1** et réactivées dans l'ouverture des **planifications 2A-B** (notamment les mots clés), permettent aux élèves de comprendre l'emploi de l'imparfait et d'identifier ses traits marquants, du point de vue de la forme, à travers l'ensemble de la séquence planifiée (**planifications 2-4**). En continuité avec le thème des guerres médiques, le texte présenté à l'évaluation offre enfin aux élèves un récit très simplifié de la prise d'Athènes par les Perses. Situé, du point de vue chronologique, entre la bataille des Thermopyles (évoquée dans le texte de l'*Organon*) et la bataille de Salamine (évoquée dans l'introduction de la séquence), cet épisode constitue un moment clé de l'histoire d'Athènes et surtout de la mémoire des Athéniens entre le V<sup>e</sup> et le IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Dans une perspective de longue durée, dépassant les objectifs du mémoire, ce texte, exploité dans le test pour la seule évaluation des apprentissages grammaticaux des élèves, pourrait être repris plus tard pour des approfondissements culturels dans la direction suggérée par les **notes de lecture**.

**STRUCTURE GÉNÉRALE DE LA SÉQUENCE PLANIFIÉE**

**PLANIFICATION 1** commune (60 minutes)

Dans chaque établissement la séance est commune aux membres des groupes A (déductif) et B (inductif)

**PLANIFICATIONS 2A et B** (en parallèle : 60 minutes chacune)

Dans chaque établissement deux séances ont lieu en parallèle ayant comme public-cible respectivement le groupe A et le groupe B

**PLANIFICATION 3** commune (30 minutes)

Dans chaque établissement la séance est commune aux membres des groupes A et B

**PLANIFICATIONS 3A et B** (en parallèle : 30 minutes)

Dans chaque établissement deux séances ont lieu en parallèle ayant comme public-cible respectivement le groupe A et le groupe B

**PLANIFICATION 4** commune (30 minutes)

Dans chaque établissement la séance est commune aux membres des groupes A et B

**PLANIFICATIONS 4A et B** (en parallèles : 30 minutes)

Dans chaque établissement deux séances ont lieu en parallèle ayant comme public-cible respectivement le groupe A et le groupe B

**CONCLUSION PLANIFICATION 4** commune (7 minutes)

Dans chaque établissement la séance est commune aux membres des groupes A et B

**PLANIFICATION 5** : commune

Dans chaque établissement la séance (consacrée au test d'évaluation) est commune aux membres des groupes A et B

**PLANIFICATION 1 commune : 60 minutes**

**public-cible : établissement y : 7 élèves**

**établissement x : 3 élèves**

Dans chaque établissement la séance est commune aux membres des groupes A et B

Planifications 1-5. Variations des modalités de travail concernant la classe de 3 élèves, établissement x : en rouge

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
1	Ouverture I		Les élèves disent « bonjour » et sortent leurs affaires	L'enseignant dit « bonjour » et accueille ses élèves. Il leur annonce une série de cinq séances expérimentales au terme desquelles il y aura un test visant à vérifier leur niveau d'apprentissage de l'imparfait selon deux démarches légèrement différentes. Dans ce but, ils seront parfois divisés en deux groupes de travail. Il leur demande de jouer le jeu et de ne pas étudier à la maison en vue du test. Tout le travail sera fait en classe. Pour la notation du test, il tiendra compte de cette	En plénière	Annonce de l'intention de l'expérience et des modalités de travail.		3

				contrainte.				
2	Ouverture II	Carte de la Grèce au Tableau Interactif (TI).  Tableau Noir (TN).	1. Les élèves répondent à la question de l'enseignant : « La cité»	1. L'enseignant demande aux élèves : « Vous avez vu que les Grecs ont diffusé à travers tout le bassin de la Méditerranée leur langue et leurs croyances. Quoi d'autres ? Quel genre d'institution notamment ? »  2. L'enseignant rebondit sur la notion de <i>polis</i> et explique qu'une différence fondamentale marque le passage de l'époque archaïque à l'époque classique de la Grèce. L'époque archaïque est marquée par la floraison simultanée de plusieurs cités (Chios, Milet, Samos, Athènes, Corinthe, Argos, Sicyone, Sparte...), toutes différentes les une des autres et toutes importantes	En plénière	1. Réactivation des connaissances antérieures des élèves.  2. Préparation des bases pour l'introduction du nouvel objet d'apprentissage. C'est l'enseignant qui le fait dans la mesure où il est improbable que les élèves soient en mesure de répondre.  3. Question d'ouverture vers le nouvel objet d'apprentissage.	<b>AK 1.1 Se rappeler</b> des faits. <b>Gagné 1 :</b> citer des faits.	5

				<p>du point de vue économique et culturel.</p> <p>L'époque classique est marquée par la primauté exclusive d'Athènes sur la mer Égée et par sa rivalité avec sa Sparte sur le continent.</p> <p>3. « Quels évènements sont à l'origine de cette situation ? Nous allons le voir tout à l'heure ».</p>				
3	Prise d'information de la part des élèves I	Figure 1 au Tableau Interactif (TI). Feuille imprimée et distribuée à tous les élèves avec figure 1 (dossier, p. 1).	Les élèves écoutent les consignes de l'enseignant.	<p>1. L'enseignant projette la figure 1 au TI. Ensuite, il distribue la feuille imprimée contenant la carte de la Grèce à tous les élèves.</p> <p>2. Il s'adresse aux élèves en disant: « Comme vous le voyez, ce sont bien les guerres médiques qui ont changé la situation politique de la Grèce classique. De quoi s'agit-il exactement ?</p>	En plénière	1-2. Introduction de l'objet d'apprentissage par voie inductive. Mobilisation des connaissances antérieures des élèves.		3

				<p>2a. Qui a lutté contre qui ?                  2b. Quand ?                  2c. Combien ont été ces guerres ?                  2d. Quelles ont été les batailles principales et leurs dates ?</p> <p>Je vous donne quelques minutes pour regarder cette image et sa légende avec vos voisins. Puis nous ferons un tour de table». Entretiens, l'enseignant note les questions au TN.</p>				
4	Activité des élèves I	Figure 1 au Tableau Interactif (TI) feuille imprimée et distribuée à tous les élèves avec figure 1 (dossier, p. 1).	Les élèves exécutent la consigne de l'enseignant.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité.	Par groupes  (Établissement x : les trois élèves ensemble)	En répondant par groupes, les élèves peuvent s'épauler réciproquement.	<p><b>AK 1.1 Se rappeler</b> les étapes principales des guerres médiques à l'aide d'une carte géopolitique.</p> <p><b>Gagné 1 :</b> citer des faits  <b>Meirieu 2 :</b> induction.  <b>Meirieu 1 :</b> déduction.</p>	4
5	Évaluation I	Figure 1 au Tableau	1.2. Les élèves	1. L'enseignant fait	Mise en	1. Acquisition de		2

		<p>Interactif (TI). Feuille imprimée et distribuée à tous les élèves avec figure 1.</p>	<p>répondent aux questions de l'enseignant. Des porte-parole les notent au TN. Réponses attendues : «2a. Guerres entre les cités grecques et les Perses. 2b-c. Première guerre médique : 490 av. J.-C. Deuxième guerre médique : 480-479 av. J.-C. 2d. Batailles principales : Marathon (490 av. J.-C.), Thermopyles (480), Salamine, (480), Platées (479). »</p>	<p>un tour de table sur les questions qu'il a posées et note au TN les réponses des porte-parole.  2. Dans la mesure du possible, il ne donne pas d'évaluation, mais pousse les élèves vers les réponses attendues.</p>	<p>commun</p>	<p>contenus de contexte utiles à la lecture du texte à la page 39 de l'<i>Organon</i>.  Dans cette planification et dans les suivantes, on a souvent choisi d'attribuer à l'enseignant la fonction de noter les réponses au TN pour des raisons de temps.  2. Si l'enseignant s'aperçoit que les élèves n'arrivent pas du tout à se repérer, il donne une courte explication sur les guerres médiques.</p>		
6	<p>Prise d'information de la part des élèves II</p>	<p><b>figure 1</b> imprimée et au TI  <b>photocopie du texte (<i>Organon 2005</i>, p. 39)</b> avec vocabulaire (p. 36) et formes à l'imparfait mises en évidence en vert.  <b>para-texte</b></p>	<p>Les élèves reçoivent de l'enseignant l'extrait annoncé et un questionnaire portant sur le texte.</p>	<p>1. L'enseignant distribue aux élèves une copie du texte de l'<i>Organon 2005</i> à la page 39. Il explique que les mots mis en évidence sont des formes verbales à l'imparfait qu'ils analyseront dans une autre séance. Pour</p>	<p>En plénière</p>	<p>2. Introduction des élèves à la démarche de la lecture méthodique des textes.  3. L'enseignant explique aux élèves ce qu'est un para-texte.</p>		3

		<b>questionnaire</b> question 1		<p>l'instant ils doivent se limiter à comprendre le texte sans forcément le traduire.</p> <p>2. L'enseignant annonce une activité de lecture du texte.</p> <p>3. Il leur distribue la feuille des consignes et il leur donne quelques minutes pour prendre connaissance du para-texte (titre, noms propres en français et vocabulaire, reproduction de la figure 1, vocabulaire de la page 36). Le but des élèves est de répondre individuellement à la question 1 du questionnaire.</p>				
7	Activité des élèves II	<b>figure 1</b> imprimée et au TI  <b>Photocopie du texte Organon 2005 p. 39</b>  <b>para-texte</b>	Les élèves lisent individuellement le para-texte et répondent à la <b>question 1.</b>	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité.	En individuel	Les élèves travaillent individuellement pour se faire chacun leur propre idée du texte.  Formulation	<b>AK 1.2</b> <b>Extraire</b> des informations utiles pour aborder le texte.  <b>Gagné 1</b> <b>Meirieu 2 :</b>	3

		<b>questionnaire</b> question 1				d'hypothèses sur l'histoire à partir du para-texte (1 <sup>e</sup> étape de la lecture méthodique).	induction	
8	Évaluation II		Les élèves répondent aux questions de l'enseignant et discutent leurs réponses entre eux. Réponses attendues : « Guerres médiques. Bataille des Thermopyles ».	1. L'enseignant demande aux élèves : « Quelles informations avez-vous pu tirer du para-texte ? Sur la base de ces informations, quels seront les contenus du texte, d'après vous ? » 2. L'enseignant coordonne le débat. 3. Il note au TN les réponses des élèves sans donner une évaluation.	Mise en commun	3. Le but est de ne pas casser la découverte du texte par les élèves.		2
9	Prise d'information de la part des élèves III	<b>figure 1</b> imprimée et au TI  <b>Photocopie du texte Organon 2005 p. 39</b>  <b>questionnaire</b> question 2	Les élèves écoutent les consignes de l'enseignant.	L'enseignant demande aux élèves d'écouter sa lecture à haute voix et de la suivre sur le texte dans le but de répondre à la question 2.	En plénière	Restriction ultérieure du champ des hypothèses sur l'histoire (2 <sup>e</sup> étape).		1
10	Activité des élèves III	<b>figure 1</b> imprimée et au TI	Les élèves écoutent la lecture du texte par l'enseignant et	L'enseignant lit le texte à haute voix.	En individuel	L'activité est individuelle afin de permettre à chaque	<b>AK 1.1</b> <b>Reconnaître</b> dans le texte	3

		<p><b>Photocopie du texte</b> <i>Organon 2005</i> <b>p. 39</b></p> <p><b>questionnaire</b> question 2</p>	répondent à la question 2.			élève de se faire sa propre idée du texte.	grec les informations du para-texte (noms propres) sur la base de la lecture orale.	
<b>11</b>	Évaluation III	<p><b>figure 1</b> imprimée et au TI</p> <p><b>Photocopie du texte</b> <i>Organon 2005</i> <b>p. 39</b></p> <p><b>questionnaire</b> question 2</p>	<p>1.-2. Les élèves communiquent leurs réponses et les discutent entre eux.</p> <p>3. Les élèves écrivent les premiers résultats du débat dans leurs cahiers des notes.</p> <p>Réponses attendues : Noms propres de peuples : <i>Persai, Athenaioi, Spartiatat.</i> Noms propres de personne : <i>Miltiades, Leonidas, Dareios, Xerxes.</i> Noms propres de lieux : <i>Asia, Attike, Thermopylai.</i></p>	<p>1. L'enseignant demande aux élèves de lui communiquer leurs réponses et les note au TN.</p> <p>2. Il ne prend pas position par rapport aux hypothèses incorrectes que les élèves n'ont pas encore relevées par eux-mêmes.</p> <p>3. Il les invite à prendre note des premiers résultats validés par le débat. Il leur propose notamment d'utiliser un stylo d'une autre couleur pour rectifier leurs réponses sur la feuille d'exercices. S'il s'agit du texte grec, il leur propose</p>	Mise en commun	<p>2. Le but est de ne pas casser la découverte du texte. Les élèves ont la possibilité de rectifier ultérieurement leurs hypothèses dans les phases suivantes de la lecture.</p> <p>3. Le but est que les élèves n'effacent pas leurs réponses antérieures.</p>	<b>Gagné 1</b> <b>Meirieu 1</b>	2

				de souligner les passages pertinents avec un crayon d'une autre couleur.				
12	Prise d'information de la part des élèves IV	<p><b>figure 1</b> imprimée et au TI</p> <p><b>Photocopie du texte Organon 2005 p. 39</b></p> <p><b>questionnaire</b> questions 3-5</p>	Les élèves écoutent les consignes l'enseignant.	<p>1. L'enseignant demande aux élèves de former deux paires et un groupe de trois.</p> <p>Il leur donne la consigne de répondre à la question 3.</p> <p>Les porte-parole de chaque groupe noteront les réponses afin d'en rendre compte dans la phase d'évaluation.</p> <p>1. <b>Établissement x. L'enseignant demande aux élèves de travailler en individuel.</b></p>	En plénière	<p>1. Après la lecture individuelle, la socialisation des idées entre les pairs peut solliciter les activités de compréhension et d'analyse.</p> <p>1. <b>Établissement x. L'enseignant respecte les modalités de travail habituelles qui se sont établies dans une classe aux effectifs très réduits.</b></p>		2
13	Activité des élèves IV	<p><b>figure 1</b> imprimée et au TI</p> <p><b>Photocopie du texte Organon 2005 p. 39</b></p> <p><b>para-texte</b></p> <p><b>questionnaire</b></p>	Les élève(l)nt lisent individuellement le texte, puis répondent par groupes aux questions 3-5 du questionnaire.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité.	Par groupes	<p><b>Question 3</b> Restriction ultérieure du champ des hypothèses (3<sup>e</sup> étape).</p> <p>Mise en construction des éléments de sens autour de l'histoire.</p>	<p><b>AK 1.1</b> Reconnaître en situation des mots grecs dont le sens et la construction sont donnés dans le vocabulaire ;</p> <p><b>1.1</b></p>	10

		questions 3-5	successivement, mais d'une seule traite.			<p><b>Questions 4-5</b> Passage de la compréhension à l'analyse du texte.</p>	<p><b>Reconnaître</b> en situation des mots grecs dont le sens est déjà connu; <b>2.1 Interpréter</b> le textes en combinant les connaissances antérieures aux nouvelles acquises par la lecture. <b>2.7 Expliquer</b> quelles sont les différentes séquences du texte. <b>2.2 Exemplifier</b> la transition d'une séquence à l'autre en s'appuyant sur des indices textuels. <b>AK 4.1</b> <b>Sélectionner</b> des éléments pertinents à l'analyse du texte.</p> <p><b>Gagné 1</b> <b>Gagné 2 :</b> utiliser des concepts <b>Meirieu 1</b></p>	
--	--	---------------	--	--	--	---	---	--

<p>14</p>	<p>Évaluation IV</p>	<p><b>figure 1</b> imprimée et au TI</p> <p><b>Photocopie du texte Organon 2005 p. 39</b></p> <p><b>questionnaire</b> questions 3-5</p>	<p>1. Les porte-parole communiquent leurs réponses en français et lisent les indices grecs les plus importants. Réponses attendues : premier paragraphe : première guerre médique, menée par Darius, bataille de Marathon, Athéniens guidés par Miltiade, stratège; deuxième guerre médique, menée par Xerxès jusqu'à la bataille des Thermopyles ; Spartiates menés par Léonidas, roi.</p> <p>2.3. Les élèves débattent leurs réponses et prennent note des résultats du débat dans leurs feuilles d'exercices.</p>	<p>1. L'enseignant projette au TI une page scannée de l'<i>Organon</i> pour permettre aux porte-parole de pointer les indices grecs en lien avec leurs réponses en français. Il sollicite les élèves à débattre entre eux.</p> <p>1. <b>Établissement x. Chacun des trois élèves prend la parole. La mise en commun se déroule par oral dans la mesure où la salle n'est pas équipée de rétroprojecteur.</b></p> <p>2. Si des hypothèses incorrectes persistent à ce stade et que les élèves ne se sont pas aperçus, il rectifie.</p> <p>3. L'enseignant demande aux élèves de corriger leurs erreurs et de prendre note des résultats du débat sur leurs feuilles d'exercices. La démarche sera la</p>	<p>Mise en commun</p>	<p>2. Restriction définitive du champ des hypothèses (4<sup>e</sup> étape). Les hypothèses incorrectes sont corrigées à ce stade pour éviter la cristallisation d'erreurs dans l'analyse du texte.</p>		<p>7</p>
-----------	----------------------	---	--	---	-----------------------	--	--	----------

				même que celle indiquée ci-dessus au N.° 8.				
15	Conclusion	<p><b>figure 1</b> imprimée et au TI</p> <p><b>Photocopie du texte Organon 2005 p. 39</b></p> <p><b>TN</b></p>	<p>1. Les élèves répondent aux questions de l'enseignant :</p> <p>a. « premier paragraphe : première guerre médique.</p> <p>b. deuxième paragraphe deuxième guerre médique.</p> <p>c. premier paragraphe : les causes de la première guerre médique menée par Darius, roi des Perses (<i>Dareios</i>) jusqu'à la tentative d'invasion de l'Attique (bataille de Marathon, pas mentionnée) arrêtée par Miltiade (<i>Miltiades</i>) : 490 av. J.-C.</p> <p>Deuxième guerre médique : bataille des Thermopyles (<i>Thermopylai</i>), avec Léonidas</p>	<p>1. L'enseignant demande aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris de l'analyse du texte, par des questions du genre :</p> <p>« a. Quelle est la partie du texte qui raconte la première guerre médique?</p> <p>b. Et celle qui nous raconte la deuxième?</p> <p>c. Quels sont les événements racontés dans le texte et quand est-ce qu'ils ont eu lieu réellement?</p> <p>d. Quels sont les personnages grecs mentionnés et quelles sont leurs fonctions politiques respectives ?</p> <p>e. Quels sont les événements de la deuxième guerre médique qui ne sont pas racontés dans le texte?</p>	En plénière	<p>1. Rappel.</p> <p>1e. Question que l'enseignant pose aux élèves seulement par oral. Le but est de ne pas alourdir le questionnaire écrit.</p> <p>2. Bilan métacognitif. Point d'appui pour des nouvelles leçons sur les guerres médicales.</p> <p>3. Ici et dans les autres planifications, le cahier des notes va fonctionner comme un outil distinct de la feuille d'exercices. Les élèves pourront utiliser leurs cahiers pour les connaissances systématisées, alors que l'enseignant retiendra pour le temps nécessaire leurs feuilles</p>	<p><b>AK 1.1 Se rappeler</b> les résultats de la leçon.</p> <p><b>2. Habiletés de métacognition</b></p>	10

			<p>(<i>Leonidas</i>) et les Spartiates qui s'opposent à Darius : 480 av. J.-C.</p> <p>d. Miltiades : <i>strategos</i> : fonction de chef militaire ; Léonidas : <i>basileus</i>.</p> <p>e. : batailles de Salamine et de Platées.</p> <p>2. Procédé : lecture d'un texte et interrogation du texte par étapes successives.</p> <p>3. Un élève note au TN les réponses à retenir ; les autres les écrivent dans leurs cahiers.</p>	<p>Répondez-moi en me donnant aussi des mots clés en grec, notamment des noms propres de lieux et de personnes.».</p> <p>1d. L'enseignant donne des précisions sur la charge de <i>basileus</i> : charge institutionnelle qui ne correspondait plus au V<sup>e</sup> siècle à celle d'un véritable souverain et qui est, donc, bien différente de celle de Darius, appelé aussi <i>basileus</i>.</p> <p>2. L'enseignant demande aux élèves quels sont les procédés qu'ils ont mis en œuvre pour arriver à ces réponses.</p> <p>3. L'enseignant demande à un élève de noter les réponses au TN. Les autres les écriront dans leurs cahiers.</p>	<p>d'exercices.</p> <p>3-4. L'enseignant ramasse les feuilles d'exercices pour garder trace de l'expérience. Il en tirera ensuite des photocopies afin de rendre les originaux aux élèves. Entretemps, ceux-ci pourront profiter de la synthèse écrite à la fin de la leçon.</p>		
--	--	--	---	--	--	--	--

				4. L'enseignant ramasse les feuilles d'exercices.				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

**PLANIFICATION 2A (60 minutes)**  
**public-cible : groupe A, établissement y : 3 élèves**  
**groupe A, établissement x : 1 élève**

Légende: en vert les différences spécifiques, en rose les phases identiques par rapport à la planification 2B

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
1	Ouverture I		Les élèves disent « bonjour » et sortent leurs affaires	L'enseignant dit « bonjour » et accueille ses élèves.				2
2	Ouverture II	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>Annexe 1</b>).</p> <p>Carte de la Grèce (figure 1) au Tableau Interactif (TI).</p> <p>dossier p. 1-3 (figure 1 et questionnaire pour la lecture du texte à la p. 39 de l'<i>Organon</i>).</p> <p>cahier de notes pour les élèves</p> <p>TN</p>	<p>1.-2. Sur la base du dossier (p. 1-3) et de leurs cahiers de notes, les élèves répondent aux questions de l'enseignant :</p> <p>a. « premier paragraphe : première guerre médique.</p> <p>b. deuxième paragraphe deuxième guerre médique.</p> <p>c. premier paragraphe : les causes de la première guerre médique menée par Darius, roi</p>	<p>1. L'enseignant rend aux élèves la photocopie du texte de l'<i>Organon</i> et la feuille d'exercices remplie dans la séance précédente (dossier, p. 1-3). Il leur demande aussi de reprendre leurs cahiers de notes.</p> <p>2. Il les amène à se rappeler ce qu'ils ont retenu de la leçon précédente par questions ciblées :</p> <p>« Dans la séance précédente, nous avons abordé l'histoire des guerres médiques à travers la lecture du texte de l'<i>Organon</i> à la page 39.</p> <p>a. Quelle est la partie du texte qui raconte la première guerre médique?</p> <p>b. Et celle qui nous raconte</p>	En plénière	<p>1.-2. Rappel de l'objet d'apprentissage atteint dans la séance précédente:</p> <p>a.-e. résultats de la lecture méthodique du texte à la page 39 de l'<i>Organon</i>. Cf. dossier, questionnaire, p. 2-3.</p> <p>2.b. Dans la séance précédente, l'enseignant a demandé aux élèves de retenir en grec certains mots, dont des</p>	<p><b>AK 1.1 Se rappeler</b> les grandes lignes d'un texte par mots clés en grec.</p> <p><b>Gagné 1</b> : citer des faits</p> <p><b>Meirieu 1</b> : déduction</p>	5

			<p>des Perses (<i>Dareios</i>) jusqu'à la tentative d'invasion de l'Attique (bataille de Marathon, pas mentionnée) repoussée par Miltiade (<i>Miltiades</i>) : 490 av. J.-C. Deuxième guerre médique : bataille des Thermopyles (<i>Thermopylai</i>), avec Léonidas (<i>Leonidas</i>) et les Spartiates qui s'opposent à Darius : 480 av. J.-C.</p> <p>d. Miltiades : <i>strategos</i> : fonction de chef militaire ; Léonidas : <i>basileus</i> : charge institutionnelle qui ne correspondait plus au V<sup>e</sup> siècle à celle</p>	<p>la deuxième?</p> <p>c. Quels sont les événements racontés dans le texte et quand est-ce qu'ils ont eu lieu réellement?</p> <p>d. Quels sont les personnages grecs mentionnés et quelles sont leurs fonctions politiques respectives ?</p> <p>e. Quelle est la partie de l'histoire qui n'est pas racontée dans le texte?</p> <p>Répondez-moi en me donnant aussi des mots clés en grec, notamment des noms propres de lieux et de personnes.».</p> <p>1-2. Dans la phase de rappel, l'enseignant projette au TI la carte de la Grèce (figure 1).</p> <p>1.-2. <b>Établissement x : TI absent.</b></p>		<p>noms propres.</p> <p>L'objectif est double :</p> <p>1) sur la longue durée, leur permettre de se familiariser avec des noms qu'ils retrouveront tels quels dans des documents et des textes authentiques ;</p> <p>2) sur la courte durée, les mettre dans les conditions de disposer d'un réseau de noms qui pourront être associés rapidement à des actions significatives à l'imparfait (voir ci-dessous).</p>		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

			<p>d'un véritable souverain et qui est, donc, bien différente de celle de Darius, appelé aussi <i>basileus</i>.</p> <p>e. : batailles de Salamine et de Platées.</p> <p>1-2. Au fur et à mesure que les élèves répondent, l'un d'eux note au TN le mots clés en grec.</p>				
3	<p>Prise d'information de la part des élèves I</p>	<p>Nouvelle photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>Annexe 1A</b>).</p> <p>Feuille d'exercice : dossier, p. 4.</p> <p><b>Question 1</b></p>	<p>1. Les élèves écoutent les explications de l'enseignant.</p> <p>2. Ils reçoivent une nouvelle feuille d'exercices et se prédisposent au travail.</p>	<p>1. L'enseignant dit aux élèves : « Comme je vous l'avais annoncé la dernière fois, nous allons maintenant introduire un nouveau temps verbal, l'imparfait. À l'instar de l'imparfait français, c'est un temps employé pour faire référence à des actions passées considérées dans leur durée. Aujourd'hui, nous allons voir son emploi en situation et son mécanisme de formation. ».</p>	<p>En plénière Frontal</p>	<p>1. Introduction de l'objet d'apprentissage prévu pour la séance du jour.</p> <p><b>Annexe 1A.</b> Par rapport à l'<b>annexe 1</b>, deux verbes au présent (<b>ligne 5</b> : <i>phoneuei</i> et <b>ligne 8</b> : <i>bouletai</i>) ont été remplacés par les imparfaits respectifs. Une telle manipulation</p>	5

				<p>2. L'enseignant distribue aux élèves une nouvelle feuille d'exercices. Il leur demande de se concentrer sur la <b>question 1</b> et explique les consignes par oral :                  «Vous avez ici une nouvelle copie du texte dans laquelle d'autres formes à l'imparfait ont été introduites. Toutes sont mises en évidence en vert. À vous maintenant de les analyser.                  «Vous travaillerez individuellement, puis nous mettrons en commun. »</p> <p>2. <b>Établissement x : la démarche concerne un seul élève.</b></p>		<p>a été dictée par des raisons didactiques liées à la spécificité de la démarche déductive que l'on veut expérimenter.                  Dans la mesure où l'enseignant puise dans le texte les verbes modèles pour les déductions des élèves, la nécessité s'impose d'élargir le nombre des exemples.                  C'est là une différence spécifique par rapport à la <b>planification 2B</b> qui s'appuie toujours sur l'<b>annexe 1</b>.</p>		
4	Activité des élèves I	<p>Nouvelle photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>Annexe 1A</b>).</p> <p>Feuille d'exercice :</p>	<p>Les élèves exécutent les consignes de l'enseignant et répondent à la <b>question 1</b>.</p>	<p>L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.</p>	En individuel	<p>La modalité de travail en individuel permet à tous les élèves de déclencher un processus d'analyse syntaxique indispensable à la</p>	<p><b>AK 1.1</b>  <b>Reconnaître</b> des formes à l'imparfait.  <b>4.3</b>  <b>Déterminer</b> le sujet d'une forme verbale en français et</p>	5

		<p>p. 4 du dossier.</p> <p>Question 1.</p>			<p>compréhension des formes à l'imparfait.</p> <p><b>Question 1</b>          À travers la tâche de compléter la traduction française, les élèves sont amenés à comprendre la fonction syntaxique de l'imparfait dans leur langue de scolarisation. La tâche spécifique d'introduire les sujets correspondants les oblige à comprendre la construction syntaxique non seulement du français, mais aussi du grec.</p> <p>À la <b>ligne 6</b>, le remplacement du présent <i>phoneuei</i> de l'<b>annexe 1</b> par l'imparfait <i>ephoneue</i> a été dicté par l'exigence d'offrir</p>	<p>en grec.</p> <p><b>3.2 Mettre en œuvre</b> des démarches de traduction.</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--

						<p>aux élèves un exemple de 3<sup>e</sup> personne du singulier dans un texte suivi (1-6).</p> <p>L'analyse des imparfaits en situation répond à une démarche d'enseignement de la grammaire partagée par la <b>planification 2B</b>.</p> <p>L'exercice de traduction à partir du français plutôt que du grec représente, en revanche, une spécificité de la <b>démarche déductive</b>. Elle ne se trouve pas représentée, en effet, dans la <b>planification 2B</b>. Dans celle-ci, en correspondance de l'activité I (N.° 4), les élèves sont confrontés directement à l'analyse et à la traduction du texte grec. Si, donc, dans une</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

						démarche inductive, ils s'appuient sur la reconnaissance des sujets pour analyser les terminaisons verbales, dans une démarche déductive le processus cognitif est renversée. La forme conjuguée est dévoilée <i>en amont</i> , alors que le sujet et les terminaisons sont demandés plus tard, en déduction (voir activité II, N.° 7, ci-dessous et <b>question 2</b> , p. 4-5 du dossier).	
5	Évaluation I	Nouvelle photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert ( <b>Annexe 1A</b> ).  Feuille d'exercice (dossier p. 4).  Question 1.	1. Les élèves donnent leurs réponses et les discutent s'il y a des divergences.  2. Les élèves introduisent les corrections dans leurs feuilles d'exercices.	1. L'enseignant demande aux élèves de communiquer leurs réponses. Ayant projeté au TI l'annexe 1A, il pointe le texte et les formes verbales au fur et à mesure qu'elles sont traduites et analysées.  2. En parallèle, l'enseignant demande aux élèves de corriger et de compléter leurs feuilles d'exercices.	Mise en commun	1. La traduction de phrases complètes, unie à l'analyse des formes verbales à l'imparfait, permet aux élèves de ne pas perdre de vue le sens général du récit.  2. Le but est de garder trace de	5

		TI		Plus particulièrement, il leur demande de ne pas effacer leurs réponses antérieures mais d'écrire les nouvelles avec un stylo d'une autre couleur.  1. Établissement x : la démarche concerne un seul élève. TI absent.		toutes les réponses des élèves.		
6	Prise d'information de la part des élèves II	Nouvelle photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert ( <b>Annexe 1A</b> ).  Feuille d'exercice (dossier p. 5).  <b>Question 2.</b>	2. Les élèves donnent des réponses aux questions de l'enseignant : Par ex. : « Leg- -o. On extrait le radical du verbe en enlevant la terminaison -o du présent.»	1. L'enseignant annonce aux élèves une activité de décomposition des imparfaits qu'ils viennent d'analyser.  2. Pour être sûr que la nouvelle activité soit comprise, il demande aux élèves de lui faire des exemples de décomposition de verbes au présent. Par ex : « Comment décomposez-vous <i>lego</i> ?»  3. L'enseignant demande aux élèves de répondre en groupe à la <b>question 2</b> . Ils désigneront ensuite un porte-parole pour la mise en commun.  3. Établissement x : la consigne concerne un seul élève.	En plénière	2. On présuppose que les élèves aient été habitués à décomposer les formes verbales au présent en leurs constituants. Si ce n'est pas le cas, l'activité est censée les amener à se familiariser avec un tel mécanisme.		3

7	<p>Activité des élèves II</p>	<p>Nouvelle photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>Annexe 1A</b>).</p> <p>Feuille d'exercice (dossier p. 4-5).</p> <p>Question 2.</p>	<p>Les élèves répondent à la <b>question</b> selon les consignes.</p>	<p>L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.</p>	<p>En groupe (les trois ensemble)</p> <p><b>Établissement x : un seul élève est impliqué dans la démarche.</b></p>	<p><b>Question 2. Questions 2a-2d.</b>                  À partir de trois verbes modèles décomposés en leurs constituants, les élèves sont appelés à <b>déduire</b> les spécificités de l'imparfait ainsi que son mécanisme général de formation.                  Pour que les élèves reconnaissent l'augment vocalique (<b>question 2c</b>) il est suffisant qu'ils soient capables de distinguer les voyelles longues des brèves.                  L'enseignant évitera d'entrer dans les détails concernant les diphtongues : les élèves pourront les découvrir en situation. Si en revanche ils posent des questions, il donnera les</p>	<p><b>2.5 Déduire</b> le mécanisme de composition de l'imparfait (augment, radical + voyelles thématiques <i>e/o</i> + désinence personnelle);  <b>2.4 Généraliser</b> ce mécanisme.  <b>2.5 Déduire</b> les modifications phonétiques du radical du verbe induites par l'augment si le verbe commence par voyelle.  <b>4.3 Déterminer</b> les analogies et les différences entre le mécanisme de formation de l'imparfait et du présent à la forme moyenne.  <b>Meirieu 1 :</b> déduction.</p>	5
---	-------------------------------	---	---	---	--	---	---	---

						<p>précisions requises.</p> <p><b>Question 2e.</b> La comparaison d'<i>orgizeto</i> avec <i>strateuetai</i> vise à solliciter les déductions des élèves quant aux relations entre présent et imparfait. Condition nécessaire et suffisante à la réponse est que les élèves connaissent la fonction sémantique de la voix moyenne. Un complément sera donné par l'enseignant si nécessaire.</p> <p>Conformément à une démarche d'enseignement de la <b>grammaire en situation</b>, les élèves sont sollicités à formuler des constats à partir de verbes tirés du</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>texte.          Pour la même raison, l'enseignant se limite à montrer les seules terminaisons de l'imparfait représentées en situation (3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel pour la voix active, 3<sup>e</sup> personne du singulier pour la voix moyenne), au lieu de donner un tableau complet.</p> <p>La systématisation définitive sera faite dans une autre planification (3A) afin de ne pas casser le lien entre les formes verbales et le texte.          À cet égard, il n'y pas de différence avec la <b>planification 2B.</b></p> <p>La <b>spécificité</b></p>	
--	--	--	--	--	--	--

						<p><b>déductive</b> de l'activité proposée, par rapport à son homologue inductif</p> <p><b>(planification 2A, activité I, n.° 4)</b>, réside dans le fait que le mécanisme de décomposition des imparfaits est dévoilé <i>en amont</i>, au lieu d'être sollicité comme le produit d'une réflexion menée par les élèves eux-mêmes.</p> <p>La marque visuelle de ce dévoilement est représenté par les tableaux mis à disposition des élèves dès le début de l'activité, contenant trois imparfaits modèles déjà classés et décomposés.</p> <p>L'activité de traduction et</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>analyse des verbes à l'imparfait, poutre maîtresse de la démarche inductive propre à la <b>planification 2A</b> (activité I, n.° 4), est ici glissée vers la phase finale de la séquence (voir ci-dessous activité III, N.° 9), avec une fonction non plus de découverte, mais d'application. On remarquera une sorte de dédoublement des activités par rapport à la démarche inductive, dans le sens que le processus est fait deux fois, une fois par le maître ou par le moyen d'enseignement, l'autre fois par l'élève, qui doit par la suite intérioriser l'objet d'apprentissage. D'où la nécessité</p>	
--	--	--	--	--	--	--

						<p>d'un élargissement du spectre de verbes modèles par rapport à l'annexe 1.</p> <p>2. La socialisation des idées (travail en groupe) est censée favoriser et rendre plus agréable un processus cognitif engageant tel celui de la déduction de règles de grammaire.</p>	
8	Évaluation II	<p>Nouvelle photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>Annexe 1A</b>).</p> <p>Feuille d'exercices (dossier p. 4-5).</p> <p>Question 2.</p> <p>Cahier des notes pour les élèves.</p>	<p>1. Le porte-parole de trois élèves donne ses réponses à la question 2.</p> <p>1-3. Les élèves prennent note des explications dans leurs cahiers et corrigent les erreurs éventuelles dans la feuille d'exercices.</p>	<p>1. D'abord, l'enseignant demande au porte-parole de trois élèves de donner ses réponses à la question 2.</p> <p>2. Puis, il systématise au TN les constats des élèves sur la formation de l'imparfait:</p> <p>augment + radical du verbe + voyelle thématique <i>e/o</i> + désinence personnelle.</p> <p>Il demande aux élèves de se rappeler ces deux voyelles thématiques parce qu'ils les trouveront à travers toute la</p>	Mise en commun	<p>3. Le but est de garder trace des processus cognitifs des élèves.</p>	8

			<p>conjugaison de l'imparfait.</p> <p>Quant à l'augment vocalique, il leur demande de généraliser la tendance constatée et de l'appliquer aux autres voyelles :</p> <p><i>o-mikron &gt; omega</i>  <i>e-psylon, alpha &gt; eta</i>  <i>iota, hypsilon brefs &gt; longs.</i></p> <p>En clôture de cette première phase de l'évaluation, l'enseignant demande aux élèves d'extraire la désinence de la troisième personne du singulier et du pluriel.</p> <p>Il spécifie que ces désinences temporelles sont propres à l'imparfait et le différencient du présent, dans la mesure où il s'agit des désinences qui sont utilisées pour les temps verbaux indiquant des actions au passé. Ces désinences sont appelées <i>secondaires</i>.</p> <p>3. Au fur et à mesure que l'explication prend forme, l'enseignant demande aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-corriger leurs réponses dans les feuilles d'exercices</li> <li>-prendre note des résultats</li> </ul>				
--	--	--	---	--	--	--	--

				définitifs dans leurs cahiers. La démarche de correction sera la même que celle indiquée au N.° 5.  <b>1.-3. Établissement x : un seul élève est impliqué dans la démarche.</b>				
<b>9</b>	Prise d'informations de la part des élèves (III)	Nouvelle photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert ( <b>Annexe 1A</b> ).  Feuille d'exercice (dossier p. 5-6).  <b>Question 3.</b>  Cahier de notes pour les élèves.	Les élèves écoutent les consignes de l'enseignant.	L'enseignant demande aux élèves de répondre individuellement à la <b>question 3</b> . Il s'agira de traduire et d'analyser les lignes 8-12 du texte grec.  Chaque élève traduira et analysera une phrase selon la répartition suivante: 1) lignes 8-9 jusqu'à <i>strateuesthai</i> ; 2) lignes 9-11 jusqu'à <i>ekolye</i> ; 3) lignes 11-12 jusqu'à <i>nikan</i> .  <b>Établissement x : la consigne vaut pour un seul élève.</b>	En plénière			3
<b>10</b>	Activité des élèves (III)	Nouvelle photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert ( <b>Annexe 1A</b> ).	Les élèves répondent à la <b>question 4</b> selon les consignes de l'enseignant.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.	En individuel	<b>Question 3</b> La consigne est que les élèves traduisent les lignes attribuées dans un espace à part à l'intérieur de la feuille	<b>AK 4.3</b> <b>Déterminer</b> la personne et le nombre d'un imparfait donné. <b>3.2 Mettre en œuvre</b> des	5

		<p>Feuille d'exercices (dossier p. 5-6).</p> <p><b>Question 3.</b></p> <p>Cahier des notes pour les élèves.</p>			<p>d'exercice. Cette démarche devrait éviter qu'ils séparent temporellement les deux activités, en faisant, <i>d'abord</i>, la traduction en entier, <i>puis</i> l'analyse.</p> <p>Variante <b>déductive</b> de l'activité d'analyse du texte proposée dans la <b>planification 2A</b> (activité II, N.° 4) comme poutre maîtresse de la démarche inductive. Dans ce cas, le but de l'activité n'est pas la découverte, mais l'application et la mise œuvre de démarches d'analyse et de reconnaissance des formes conjuguées à l'imparfait.</p> <p>Dans la mesure où la première partie</p>	<p>démarches de traduction.</p>	
--	--	---	--	--	--	---------------------------------	--

						<p>du texte (<b>lignes 1-6</b>) a été déjà exploitée pour l'introduction de l'imparfait, le travail des élèves va être concentré sur la deuxième partie (<b>lignes 8-12</b>).</p> <p>Plus en particulier, l'exigence de mettre à leur disposition un texte suivi a déterminé le choix didactique de remplacer le présent <i>bouletai</i> (<b>ligne 8</b> de l'<b>annexe 1</b>) par l'imparfait <i>ebouleto</i> (même ligne de l'<b>annexe 1A</b>).</p> <p>Travail individuel, mais reparti parmi les élèves, de façon à ce que chaque élève traduise une phrase.</p> <p>Cela répond à une double exigence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gagner du temps</li> </ul>	
--	--	--	--	--	--	---	--

						(les élèves parviendront à une vision d'ensemble dans la phase de mise en commun) ; - amener chacun d'eux de mettre en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre sur l'imparfait.		
11	Évaluation (III)	<p>Nouvelle photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>Annexe 1A</b>).</p> <p>Feuille d'exercices (dossier p. 5-6).</p> <p><b>Question 3.</b></p> <p>Cahier des notes pour les élèves.</p>	<p>1-2. Les élèves communiquent leurs réponses et les débattent s'il y a des divergences.</p> <p>1-2. Tous corrigent les erreurs éventuelles dans la feuille d'exercices et prennent note des résultats du débat dans leurs cahiers.</p>	<p>1. L'enseignant demande aux élèves de communiquer leurs réponses et de noter celles des autres.</p> <p>2. Ayant projeté au TI l'annexe 1A, l'enseignant pointe le texte et les formes verbales au fur et à mesure qu'elles sont traduites et analysées.</p> <p>1.-2. En parallèle, l'enseignant demande aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-corriger leurs réponses sur les feuilles d'exercices</li> <li>-prendre note des résultats définitifs dans leurs cahiers.</li> </ul> <p>La démarche de correction sera la même que celle indiquée au N.° 5 ci-dessus.</p> <p>1.2. Établissement x : la</p>	Mise en commun	1.-2. Le but est de garder trace des processus cognitifs des élèves.		9

				démarche concerne un seul élève. TI absent.				
12	Conclusion	<p>Nouvelle photocopie de la page 39 de l'Organon 2005 avec d'autres formes à l'imparfait mises en évidence en vert (Annexe 1A).</p> <p>Figures 2-3 (dossier p. 9) : <i>olpe</i> Chigi au TI et en papier.</p>	<p>1a. Les élèves répondent aux questions de l'enseignant en récapitulant le sens du texte.</p> <p>1b. Les élèves récapitulent la démarche inductive qu'ils ont suivie.</p> <p>2. Les élèves observent les images et donne une réponse du genre : « Dans les batailles évoquées dans le texte les Grecs ont combattu selon la même technique. Ils étaient aussi tous serrés pour éviter que l'ennemi pénètre parmi eux.</p> <p>3. Réponse attendue :</p>	<p>1a. L'enseignant demande aux élèves de récapituler le contenu du texte par le biais des formes à l'imparfait dont ils ont étudié les mécanismes de formation : <i>orgizeto/ epheron/ekolyen/enomizon</i>. Il leur demande d'associer à chaque imparfait son sujet respectif.</p> <p>1b. Il leur demande aussi de récapituler la démarche par laquelle ils sont arrivés à reconstituer le mécanisme de formation de l'imparfait.</p> <p>2. Puis l'enseignant amène les élèves à réfléchir plus profondément au sens du texte en leur montrant au TI deux images tirées de l'<i>olpe</i> Chigi (figures 2-3, dossier, p. 5). Il leur distribue la feuille correspondante du dossier. Il leur demande d'observer les images et de dire quel est à leur avis le lien avec le texte qu'ils viennent d'analyser, notamment avec les lignes 9-11.</p> <p>3. L'enseignant demande</p>	En plénière	<p>1. Ces formes à l'imparfait ont été choisies pour deux raisons :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- puisqu'elles sont représentatives du mécanisme de formation de l'imparfait ;</li> <li>- puisqu'elles sont représentatives du sens général de l'histoire.</li> </ul> <p>Elles permettent par conséquent de mobiliser dans un contexte significatif certains noms propres appris dans la séance précédente. Les élèves pourront les mobiliser tant en français qu'en grec selon leur aisance.</p> <p>1b. Bilan métacognitif.</p> <p>2-3. Fermeture de la boucle culturelle qui a été</p>	<p><b>AK 1.1 Se rappeler</b> ce qui vient d'être appris. <b>Habiletés de métacognition</b></p>	5

			<p>phalange hoplitique.</p>	<p>enfin aux élèves s'ils connaissent le nom de cette technique et donne des explications complémentaires si les élèves en ont besoin.</p> <p>4. L'enseignant demande aux élèves de prendre note des résultats définitifs du débat dans leurs cahiers. Il ramasse les feuilles d'exercices.</p> <p>Établissement x : la démarche concerne un seul élève. TI absent.</p>		<p>ouverte dans la séance précédente et qui a fait l'objet d'un rappel dans l'ouverture de la séance planifiée (phase N°. 2 : Ouverture II).</p> <p>4. L'enseignant ramasse les feuilles d'exercices pour garder trace de l'expérience. Il en tirera ensuite des photocopies afin de rendre les originaux aux élèves. Entretemps, ceux-ci pourront profiter de la synthèse écrite à la fin de la leçon.</p>	
--	--	--	-----------------------------	---	--	---	--

**PLANIFICATION 2B (60 minutes)**  
**public-cible : groupe B, établissement y : 4 élèves**  
**groupe B, établissement x : 2 élèves**

Légende: en vert les différences spécifiques, en rose les phases identiques par rapport à la planification 2A

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
1	Ouverture I		Les élèves disent « bonjour » et sortent leurs affaires	L'enseignant dit « bonjour » et accueille ses élèves.				2
2	Ouverture II	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>Annexe 1</b>).</p> <p>Carte de la Grèce (figure 1) au Tableau Interactif (TI).</p> <p>dossier p. 1-3 (figure 1 et questionnaire pour la lecture du texte à la p. 39 de l'<i>Organon</i>).</p> <p>cahier de notes pour les élèves</p> <p>TN</p>	<p>1.-2. Sur la base du dossier (p. 1-3) et de leurs cahiers de notes, les élèves répondent aux questions de l'enseignant :</p> <p>a. « premier paragraphe : première guerre médicale.</p> <p>b. deuxième paragraphe deuxième guerre médicale.</p> <p>c. premier paragraphe : les causes de la première guerre médicale menée par Darius, roi</p>	<p>1. L'enseignant rend aux élèves la photocopie du texte de l'<i>Organon</i> et la feuille d'exercice remplie dans la séance précédente (dossier, p. 1-3). Il leur demande aussi de reprendre leurs cahiers de notes.</p> <p>2. Il les amène à se rappeler ce qu'ils ont retenu de la leçon précédente par questions ciblées :</p> <p>« Dans la séance précédente, nous avons abordé l'histoire des guerres médicales à travers la lecture du texte de l'<i>Organon</i> à la page 39.</p> <p>a. Quelle est la partie du texte qui raconte la première guerre médicale?</p> <p>b. Et celle qui nous raconte</p>	En plénière	<p>1.-2. Rappel de l'objet d'apprentissage atteint dans la séance précédente: a.-e. résultats de la lecture méthodique du texte à la page 39 de l'<i>Organon</i>. Cf. dossier, questionnaire, p. 2-3.</p> <p>2.b. Dans la séance précédente, l'enseignant a demandé aux élèves de retenir en grec certains mots, dont des noms propres. L'objectif est</p>	<p><b>AK 1.1 Se rappeler</b> les grandes lignes d'un texte par mots clés en grec.</p> <p><b>Gagné 1</b> : citer des faits</p> <p><b>Meirieu 1</b> : déduction</p>	5

			<p>des Perses (<i>Dareios</i>) jusqu'à la tentative d'invasion de l'Attique (bataille de Marathon, pas mentionnée) repoussée par Miltiade (<i>Miltiades</i>) : 490 av. J.-C. Deuxième guerre médique : bataille des Thermopyles (<i>Thermopylai</i>), avec Léonidas (<i>Leonidas</i>) et les Spartiates qui s'opposent à Darius : 480 av. J.-C.</p> <p>d. Miltiades : <i>strategos</i> : fonction de chef militaire ; Léonidas : <i>basileus</i> : charge institutionnelle qui ne correspondait plus au V<sup>e</sup> siècle à celle</p>	<p>la deuxième?</p> <p>c. Quels sont les événements racontés dans le texte et quand est-ce qu'ils ont eu lieu réellement?</p> <p>d. Quels sont les personnages grecs mentionnés et quelles sont leurs fonctions politiques respectives ?</p> <p>e. Quelle est la partie de l'histoire qui n'est pas racontée dans le texte?</p> <p>Répondez-moi en me donnant aussi des mots clés en grec, notamment des noms propres de lieux et de personnes.».</p> <p>1-2. Dans la phase de rappel, l'enseignant projette au TI la carte de la Grèce (figure 1).</p> <p><b>Établissement x : TI absent.</b></p>		<p>double :</p> <p>1) sur la longue durée, leur permettre de se familiariser avec des noms qu'ils retrouveront tels quels dans des documents et des textes authentiques ;</p> <p>2) sur la courte durée, les mettre dans les conditions de disposer d'un réseau de noms qui pourront être associés rapidement à des actions significatives dès que les élèves auront appris l'imparfait (voir ci-dessous).</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>d'un véritable souverain et qui est, donc, bien différente de celle de Darius, appelé aussi <i>basileus</i>.</p> <p>e. : batailles de Salamine et de Platées.</p> <p>1-2. Au fur et à mesure que les élèves répondent, l'un d'eux note au TN le mots clés en grec.</p>				
3	<p>Prise d'information de la part des élèves I</p>	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence (<b>Annexe 1</b>).</p> <p>Feuille d'exercice : dossier, p. 7-8</p> <p><b>Question 1</b></p>	<p>1. Les élèves écoutent les explications de l'enseignant.</p> <p>2. Ils reçoivent une nouvelle feuille d'exercice et se prédisposent au travail par groupes.</p>	<p>1. L'enseignant dit aux élèves : « Comme je vous l'avais annoncé la dernière fois, nous allons maintenant découvrir à travers le texte un nouveau temps verbal, l'imparfait. À l'instar de l'imparfait français, c'est un temps employé pour faire référence à des actions passées considérées dans leur durée. C'est à vous de découvrir son emploi en situation et son mécanisme de formation : c'est ce que vous ferez pendant cette séance. ».</p>	<p>En plénière Frontal</p>	<p>1. Introduction de l'objet d'apprentissage prévu pour la séance du jour.</p>	5

				<p>2. L'enseignant distribue aux élèves une nouvelle feuille d'exercice. Il leur demande de se concentrer sur la <b>question 1</b> et explique les consignes par oral :                  «Comme vous l'avez déjà remarqué la dernière fois, dans vos photocopies les formes à l'imparfait sont toutes mises en évidence. À vous maintenant de les analyser.                  «Nous ne relirons pas le texte en entier mais des parties significatives contenant des imparfaits. Plus spécifiquement, vous vous partagerez le travail. Vous formerez deux paires. L'une traduira les lignes 1-3, jusqu'à <i>strateuetai</i> et analysera les formes à l'imparfait de sa section. L'autre travaillera aux lignes 9-12 (jusqu'à <i>nikan</i>). Une fois que vous aurez fini, vous nommerez deux porte-parole qui rendront compte de votre travail.</p> <p>1.2. Groupe B, établissement x : les deux élèves vont travailler individuellement.</p>					
4	Activité des	Photocopie de la	Les élèves	L'enseignant veille au bon	Par paires	La modalité de	AK	4.3	5

<p>élèves I</p>	<p>page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence (<b>annexe 1</b>).</p> <p>Feuille d'exercice : p. 7 du dossier.</p> <p>Question 1.</p>	<p>exécutent les consignes de l'enseignant et répondent à la <b>question 1</b>.</p>	<p>déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.</p>	<p><b>Groupe B établissement x : chacun des deux élèves en individuel.</b></p> <p><b>Établissement x, groupe B de deux élèves : travail en individuel pour que toutes les phrases pertinentes soient couvertes dans le plus court délai.</b></p> <p><b>Question 1</b>                  La consigne est que les élèves traduisent les lignes attribuées dans un espace à part et qu'ils analysent les imparfaits sur la feuille d'exercice. Cette démarche devrait éviter que les élèves séparent temporellement les deux activités,</p>	<p>travail par paires répond ici à deux fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- épargner du temps ;</li> <li>- favoriser le processus de réflexion et analyse des élèves par la socialisation des idées.</li> </ul>	<p><b>Déterminer</b> le sujet d'une forme verbale.</p> <p><b>2.5 Inférer</b> d'une telle analyse la personne et le nombre de la forme verbale en question.</p> <p><b>AK 3.2 Mettre en œuvre</b> des démarches de traduction.</p>	
-----------------	--	---	--	---	--	--	--

					<p>en faisant, par exemple, <i>d'abord</i> la traduction en entier, <i>puis</i> l'analyse. La consigne devrait en d'autres termes encourager les élèves à mener en parallèle les deux activités, pour que l'une interagisse positivement avec l'autre.</p> <p>Sur la feuille d'exercice, la forme <i>esan</i> (cf. ligne 11 du texte) est donnée dans la mesure où l'imparfait du verbe <i>einai</i> n'est pas représentatif des mécanismes de composition de l'imparfait en général.</p> <p>La spécificité <b>inductive</b> de l'activité découle de deux caractéristiques :</p> <p>1) le point d'appui de l'analyse des imparfaits par les</p>	
--	--	--	--	--	--	--

						<p>élèves est offert uniquement par le texte grec et non par le texte français.</p> <p>2) les élèves sont ainsi obligés à inférer la fonction syntaxique des imparfaits <i>via</i> l'analyse des sujets correspondant.</p> <p>Pour la variante déductive de l'activité, voir <b>planification 2A</b>, N.° 5).</p>	
5	Évaluation I	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence (<b>annexe 1</b>).</p> <p>Feuille d'exercice (dossier p. 7).</p> <p>Question 1.</p>	<p>1. Les élèves donnent leurs réponses et les discutent s'il y a des divergences.</p> <p>2. Les élèves prennent note des réponses correctes dans leurs feuilles d'exercices.</p>	<p>1. L'enseignant demande aux porte-paroles de communiquer leurs réponses.</p> <p>Ayant projeté au TI la photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i>, l'enseignant pointe le texte et les formes verbales au fur et à mesure qu'elles sont traduites et analysées.</p> <p>Il sollicite le débat entre les élèves, surtout s'il y a des divergences d'analyse.</p> <p>2. Au fur et à mesure que les réponses sont données et validées, l'enseignant</p>	Mise en commun	<p>1. La traduction de phrases complètes, unie à l'analyse des formes verbales à l'imparfait, permet aux élèves de ne pas perdre de vue le sens général du récit.</p> <p>2. Le but est de garder trace de toutes les réponses des élèves.</p>	5

				<p>demande aux élèves de corriger et de compléter leurs feuilles d'exercices. Plus particulièrement, il leur demande de ne pas effacer leurs réponses antérieures mais d'écrire les nouvelles avec un stylo d'une autre couleur.</p> <p><b>1. Groupe B, établissement x : chacun des deux élèves communique sa réponse. TI absent.</b></p>			
6	<p>Prise d'information de la part des élèves II</p>	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>annexe 1</b>).</p> <p>Feuille d'exercices (dossier p. 8).</p> <p><b>Questions 2-3.</b></p>	<p>2. Les élèves donnent des réponses aux questions de l'enseignant : Par ex. : « <i>Leg- -o</i>. On extrait le radical du verbe en enlevant la terminaison <i>-o</i> du présent.»</p>	<p>1. L'enseignant annonce aux élèves une activité de décomposition de quelques-unes des formes verbales qu'ils viennent d'analyser.</p> <p>2. Pour être sûr que la nouvelle activité soit comprise, il demande aux élèves de lui faire des exemples de décomposition de verbes au présent. Par ex : « Comment décomposez-vous <i>lego</i> ? »</p> <p>3. L'enseignant demande aux élèves de reprendre leur travail par paires et de répondre aux <b>questions 2-3</b>. Ils désigneront ensuite des nouveaux porte-parole pour</p>	En plénière	<p>On présuppose que les élèves aient été habitués à décomposer les formes verbales au présent en leurs constituants. Si ce n'est pas le cas, l'activité est censée les amener à se familiariser avec un tel mécanisme.</p>	5

				<p>la mise en commun.</p> <p>4. Avant de les lancer dans l'activité, il leur donne une précision par rapport au -n- la forme verbale <i>ekolyen</i>. Il explique notamment que ce -n- est utilisé seulement pour des raisons d'euphonie, en d'autres termes pour éviter un effet sonore désagréable lorsque le mot qui suit commence par voyelle.</p> <p><b>3. Groupe B, établissement x : les deux élèves en binôme.</b></p>				
7	Activité des élèves II	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>annexe 1</b>).</p> <p>Feuille d'exercice (dossier p. 8).</p> <p>Questions 2-3.</p>	<p>Les élèves répondent aux <b>questions 2-3</b> selon les consignes.</p>	<p>L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.</p>	<p>Par paires.</p> <p><b>Groupe B, établissement x : les deux élèves en binôme.</b></p>	<p><b>Question 2.</b></p> <p>1) La forme <i>orgizeto</i> demande des réflexions ultérieures, sur l'augment des verbes commençant avec une voyelle et sur les désinences personnelles de l'imparfait à la forme moyenne, qui imposent une focalisation à part (voir ci-dessous, activité III, N.° 10).</p>	<p><b>2.5 Inférer</b> le mécanisme de composition de l'imparfait (augment, radical + voyelles thématiques <i>e/o</i>);</p> <p><b>2.4 Généraliser</b> ce mécanisme.</p> <p><b>Meirieu 2 :</b> induction. 1: déduction</p>	5

						<p>La spécificité <b>inductive</b> de l'activité réside dans le fait que les mécanismes de formation de l'imparfait ne sont pas dévoilés <i>en amont</i>, mais transformés en l'objet d'une découverte des élèves.</p> <p>Pour la variante déductive de l'activité, voir <b>planification 2A</b>, Activité II, N. ° 7).</p> <p>2. La socialisation des idées (travail par paires) est censée favoriser et rendre plus agréable un processus cognitif complexe tel celui de l'induction de règles de grammaire.</p>	
8	Évaluation II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert	1. Les porte-parole donnent leurs réponses aux questions 2-3 et débattent	1. D'abord, l'enseignant demande aux porte-paroles de donner leurs réponses aux questions 2-3. Sous la dictée des élèves, il	Mise en commun	3. Dans cette séance, l'enseignant ne montrera pas aux élèves les autres	8

		<p>(annexe 1). Feuille d'exercice (dossier p. 8). Questions 2-3. Cahier des notes pour les élèves.</p>	<p>entre eux s'il y a des réponses divergentes.  3. Les élèves répondent à la question de l'enseignant en extrayant les désinences de l'imparfait actif à la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel (-e ; -n).  1-3. Les élèves prennent note des explications dans leurs cahiers.</p>	<p>décompose les trois formes verbales au TN et systématise leurs hypothèses sur la formation de l'imparfait:  augment + radical du verbe + voyelle thématique <i>e/o</i>.  2. L'enseignant demande aux élèves de se rappeler de ces deux voyelles thématiques parce qu'ils les trouveront à travers toute la conjugaison de l'imparfait.  3. En clôture de cette première phase de l'évaluation, l'enseignant demande aux élèves d'extraire la désinence de la troisième personne du singulier et du pluriel. Il spécifie que ces désinences temporelles sont propres à l'imparfait et le différentiel du présent, dans la mesure où il s'agit des désinences qui sont utilisés pour les temps verbaux indiquant des actions au passé. Ces désinences sont appelées <i>secondaires</i>.  1-3. L'enseignant note et met en ordre au TN les</p>		<p>terminaisons et désinences personnelles de l'imparfait. Le but est d'éviter la surcharge cognitive. Les élèves viennent d'inférer les critères d'emploi et les mécanismes de formation d'un temps verbal complètement inconnu.  La systématisation définitive (avec tableau complet des désinences personnelles) sera faite dans une autre planification.  L'avantage de ce choix didactique est de ne pas casser le processus inductif et de garder un lien fort entre ces formes verbales et le contexte narratif dans lequel elles ont été découvertes.</p>		
--	--	--	---	--	--	---	--	--

				<p>réponses des élèves.</p> <p>Au fur et à mesure que l'explication prend forme, l'enseignant demande aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-corriger leurs réponses dans les feuilles d'exercices</li> <li>-prendre note des résultats définitifs dans leurs cahiers.</li> </ul> <p>La démarche de correction sera la même que celle indiquée au N.° 5.</p> <p>1.-3. Groupe B, établissement x : il y aura un seul porte-parole pour le binôme. TI absent.</p>				
9	Prise d'informations de la part des élèves III	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>annexe 1</b>).</p> <p>Feuille d'exercice (dossier p. 8).</p> <p><b>Questions 4-5.</b></p>	Les élèves écoutent les consignes de l'enseignant.	<p>L'enseignant demande aux élèves de reprendre le travail par paires et de répondre aux <b>questions 4-5.</b></p> <p>Groupe B, établissement x : les deux élèves en binôme.</p>	En plénière			1
10	Activité des élèves III	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>annexe 1</b>).</p>	Les élèves répondent aux <b>questions 4-5</b> selon les consignes de l'enseignant.	<p>L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.</p>	Par paires	<p>Suite des processus de découverte des mécanismes de formation de l'imparfait selon une démarche</p>	<b>AK 2.5 Inférer</b> les modifications phonétiques du radical du verbe induites par l'augment	6

		<p>Feuille d'exercice (dossier p. 8).</p> <p>Questions 4-5.</p>				<p><b>inductive</b> : voir ci-dessus activité II, N°. 7.</p> <p>Travail par paires dans la mesure où l'échange et la socialisation des idées peuvent favoriser l'activité d'analyse.</p>	<p>si le verbe commence par voyelle.</p> <p><b>AK 4.3 Déterminer</b> les analogies et les différences entre le mécanisme de formation de l'imparfait et du présent à la forme moyenne.</p> <p><b>Meirieu 1</b> : déduction. <b>2</b> : induction</p>	
11	Évaluation III	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>annexe 1</b>).</p> <p>Feuille d'exercice (dossier p. 8).</p> <p>Questions 4-5.</p> <p>Cahier de notes pour les élèves.</p>	<p>1. Les porte-parole communiquent leurs réponses et les débattent s'il y a des divergences.</p> <p>Les élèves répondent aux questions de l'enseignant.</p> <p>Les réponses attendues sont du genre :</p> <p>3a. Voyelle thématique : toujours <i>e/o</i></p> <p>3b. désinence personnelle :</p>	<p>1. L'enseignant demande aux porte-parole de communiquer leurs réponses aux questions 4-5.</p> <p>2. Sous la dictée des élèves, il prend note et systématise les constats concernant l'augment pour les verbes commençant par voyelle.</p> <p>Il leur demande ensuite de généraliser et d'appliquer la tendance constatée aux autres voyelles :</p> <p><i>o-mikron &gt; omega</i> <i>e-psylon, alpha &gt; eta</i> <i>iota, hypsilon brefs &gt; longs.</i></p> <p>3. Sous la dictée des élèves,</p>	Mise en commun	<p>2. Les élèves sont capables de distinguer les voyelles longues et brèves et savent en quoi consistent les allongements de voyelles.</p> <p>Par rapport à la question de l'allongement des voyelles, l'enseignant évite d'entrer dans des précisions concernant les diphtongues : les élèves pourront les découvrir en</p>	8	

			<p>élément en dental qui change de <i>-tai</i> à <i>to</i>.  <i>3c. strateuontai. strateuonto orgizonto.</i></p> <p>1-3. Tous prennent note des résultats du débat tels qu'ils ont été validés et systématisés par l'enseignant.</p> <p>il prend note et systématise les analogies et les différences entre la forme moyenne du présent et de l'imparfait pour la troisième personne du singulier.  <i>3a. Voyelle thématique : toujours e/o</i>  <i>3b. désinence personnelle : élément en dental qui change de -tai à to.</i>                  L'enseignant les amène ainsi à extraire la désinence personnelle de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel à partir du présent.  <i>3c. Quel est le pluriel de strateuetai ? (strateuontai).</i>                  Sur la base du modèle <i>orgizetai/orgizeto</i>, qu'est-ce que vous vous attendez pour la 3<sup>e</sup> personne du pluriel de l'imparfait ?  <i>(estrateuonto orgizonto.)</i></p> <p>1.-3. Au fur et à mesure que l'explication prend forme, l'enseignant demande aux élèves de :                  -corriger leurs réponses dans les feuilles d'exercices                  -prendre note des résultats définitifs dans leurs cahiers.                  La démarche de correction sera la même que celle indiquée au N.° 5.</p>		<p>situation. Si en revanche ils posent des questions, il donnera les précisions requises.                  3. Les élèves connaissent les désinences du présent à la forme moyenne et savent les extraire.                  1-3. Dans cette séance, l'enseignant ne montrera pas aux élèves toutes les et désinences personnelles de l'imparfait moyen. Le but est d'éviter la surcharge cognitive.                  L'explication sera faite dans une planification postérieure.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

				Groupe B, établissement x : il y aura un seul porte-parole pour le binôme. TI absent.				
12	Conclusion	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert (<b>annexe 1</b>).</p> <p>Figures 2-3 (dossier p. 9) : <i>olpe</i> Chigi au TI et en papier.</p>	<p>1a. Les élèves répondent aux questions de l'enseignant en récapitulant le sens du texte.</p> <p>1b. Les élèves récapitulent la démarche inductive qu'ils ont suivie.</p> <p>2. Les élèves observent les images et donne une réponse du genre :</p> <p>« Dans les batailles évoquées dans le texte les grecs ont combattu selon la même technique. Ils étaient aussi tous serrés pour éviter que l'ennemi pénètre parmi eux.</p>	<p>1a. L'enseignant demande aux élèves de récapituler le contenu du texte par le biais des formes à l'imparfait dont ils ont étudié les mécanismes de formation : <i>orgizeto/ epheron/ekolyen/enomizon</i>. Il leur demande d'associer à chaque imparfait son sujet respectif.</p> <p>1b. Il leur demande aussi de récapituler la démarche par laquelle ils sont arrivés à reconstituer le mécanisme de formation de l'imparfait.</p> <p>2. Puis l'enseignant amène les élèves à réfléchir plus profondément au sens du texte en leur montrant au TI deux images tirées de l'<i>olpe</i> Chigi (figures 2-3, dossier, p. 5). Il leur distribue la feuille correspondante du dossier. Il leur demande d'observer les images et de dire quel est à leur avis le lien avec le texte qu'ils viennent d'analyser, notamment avec les lignes 9-11.</p>	En plénière	<p>1. Ces formes à l'imparfait ont été choisies pour deux raisons :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- puisqu'elles sont représentatives du mécanisme de formation de l'imparfait ;</li> <li>- puisqu'elles sont représentatives du sens général de l'histoire.</li> </ul> <p>Elles permettent par conséquent de mobiliser dans un contexte significatif certains noms propres appris dans la séance précédente. Les élèves pourront les mobiliser tant en français qu'en grec selon leur aisance.</p> <p>1b. Bilan métacognitif.</p> <p>2-3. Fermeture de</p>	<p><b>AK 1.1 Se rappeler</b> ce qui vient d'être appris.</p> <p><b>Habiletés de métacognition</b></p>	5

			<p>3. Réponse attendue : phalange hoplitique.</p>	<p>3. L'enseignant demande enfin aux élèves s'ils connaissent le nom de cette technique et donne des explications complémentaires si les élèves en ont besoin.</p> <p>4. L'enseignant demande aux élèves de prendre note des résultats définitifs du débat dans leurs cahiers. Il ramasse les feuilles d'exercices.</p> <p>Établissement x: TI absent.</p>	<p>la boucle culturelle qui a été ouverte dans la séance précédente et qui a fait l'objet d'un rappel dans l'ouverture de la séance planifiée (phase N°. 2 : Ouverture II).</p> <p>4. L'enseignant ramasse les feuilles d'exercices pour garder trace de l'expérience. Il en tirera ensuite des photocopies afin de rendre les originaux aux élèves.</p> <p>Entretiens, ceux-ci pourront profiter de la synthèse écrite à la fin de la leçon.</p>		
--	--	--	---	--	---	--	--

**PLANIFICATION 3, commune**  
**public-cible : établissement y : 7 élèves**  
**établissement x : 3 élèves**

Dans chaque établissement la séance est commune aux membres des groupes A et B

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
1	Ouverture I		Les élèves disent « bonjour » et sortent leurs affaires	L'enseignant dit « bonjour » et accueille ses élèves.	En plénière			2
2	Ouverture II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert ( <b>annexe 1</b> ).  Carte de la Grèce (figure 1) au Tableau Interactif (TI).  dossier pp. 4-8 (questionnaires d'introduction/de découverte de l'imparfait).  cahier de notes pour les élèves  TN	1.-2. Sur la base du dossier (p. 4-5), des cahiers de notes et du texte, les élèves répondent aux questions de l'enseignant.  Réponses attendues : 2a. phalange hoplitique : modalité de combat exploité à Marathon et à Salamine. 2b-c. <i>orgizeto</i> : ( <i>Dareios</i> ) était en colère avec les Athéniens ; <i>epheron</i> : (les Athéniens)	1. L'enseignant rend aux élèves la feuille d'exercices remplie dans la séance précédente (dossier, p. 7-8). Il leur demande aussi de reprendre : - leurs cahiers de notes ; - la feuille de l' <i>Organon</i> avec les formes à l'imparfait mises en évidence ; - la feuille imprimée contenant les figures 2-3.  2a. L'enseignant projette au TI les figures 2-3 et demande aux élèves de lui expliquer le lien avec le texte.	En plénière	1.-2. Rappel du texte abordé dans les séances précédentes par mots clés (noms et verbes à l'imparfait) et par images.  Pour cette phase de rappel, l' <b>annexe 1</b> peut être utilisée même par le groupe de travail déductif qui a utilisé précédemment l' <b>annexe 1A</b> , (voir <b>planification 2A</b> , N°. 3). Tous les verbes demandés par l'enseignant se trouvent en effet tant dans l'une que dans l'autre.	<b>AK 1.1 Se rappeler</b> les grandes lignes d'un texte par mots clés en grec et par images.  <b>Gagné 1</b> : citer des faits <b>Meirieu 1</b> : déduction	10

			<p><i>apportaient</i> leur aide aux Grecs d'Asie ;  <i>ekolyen</i> :  <i>(Leonidas)</i>  <i>empêchait</i> le passage des Perses aux Thermopyles ;  <i>enomizon</i> : les Perses (<i>hoi Persai</i>)  <i>pensaient</i> de vaincre facilement.</p> <p>1-2. Au fur et à mesure que les élèves répondent, l'un d'eux note au TN le mots clés en grec.</p>	<p>2b. Il leur demande ensuite de récapituler le contenu du texte par le biais des formes à l'imparfait dont ils ont étudié les mécanismes de formation.                  Il leur demande d'associer à chaque imparfait son sujet respectif.                  2c. Il leur demande aussi de récapituler la démarche par laquelle ils sont arrivés a reconstituer le mécanisme de formation de l'imparfait.</p> <p>Établissement x : TI absent.</p>				
3	Prise d'information de la part des élèves I	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose (<b>annexe 2</b>).</p> <p>Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 10-11).</p>	<p>1. Les élèves écoutent les explications de l'enseignant.</p> <p>2. Ils reçoivent une nouvelle feuille d'exercice et se prédisposent au travail par groupes.</p>	<p>1. L'enseignant soumet aux élèves une nouvelle version du texte (<b>annexe 2</b>) et une nouvelle feuille d'exercices. Puis il donne les consignes.                  « Vous avez ici le même texte grec. Cette fois, les formes au présent ont été mises en évidence. C'est à</p>	En plénière Frontal	<p>1. Introduction de l'objet d'apprentissage prévu pour la séance du jour (consolidation et systématisation de l'imparfait actif et moyen).</p>		3

				<p>vous de rendre chacune de ces formes à l'imparfait. Cinq de vous travailleront individuellement, deux en binôme. Vous traduisez les deux ou trois lignes qui vous seront indiquées. Vous analyserez la forme au présent. Puis vous la mettez à l'imparfait.</p> <p>Il annonce la répartition et la suite des activités :</p> <p>« En binôme : lignes 1-3 jusqu'à <i>strateuetai</i>. En individuel : lignes 3-4 jusqu'à <i>komizousin</i> ; 4-6 jusqu'à <i>trepei</i> ; 6-7 jusqu'à <i>apothneskei</i> ; 8-9 jusqu'à <i>strateuesthai</i>.</p> <p>Une fois que vous aurez fini, nous ferons une mise en commun. »</p> <p>Établissement x. Adaptation de la consigne aux trois</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>élèves :</p> <p>élève 1 : lignes 1-3 jusqu'à <i>strateuetai</i> ;</p> <p>élève 2: lignes 3-6 jusqu'à <i>trepei</i> ;</p> <p>élève 3 : 6-9 jusqu'à <i>strateuesthai</i>.</p>				
4	Activité des élèves I	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose (<b>annexe 2</b>).</p> <p>Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 10-11).</p>	Les élèves exécutent les consignes de l'enseignant.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.	<p>Cinq élèves en individuel et deux en binôme.</p> <p><b>Établissement x : chacun des trois élèves en individuel.</b></p>	<p>Le but de l'activité est de <b>consolider</b> les connaissances de tous les élèves sur l'imparfait, indépendamment du fait qu'elles aient été acquises par déduction ou par induction.</p> <p>L'ensemble du texte à traduire et à analyser a été sélectionné en fonction des occurrences des formes au présent. La section la plus longue a été réservée au binôme. La répartition de la traduction et de l'analyse des lignes parmi les élèves répond surtout à une raison de temps. Ceux-ci reconstitueront le sens général du texte (en gros déjà connu) dans</p>	<p><b>AK 4.3 Déterminer</b> la personne et le nombre d'une forme verbale.</p> <p><b>4.3 Déterminer</b> le sujet de la forme verbale en question.</p> <p><b>2.5 Extrapoler</b> l'imparfait d'une telle forme à partir du présent.</p> <p><b>3.2 Mettre en œuvre</b> des démarches de traduction.</p>	5

						<p>la phase de mise en commun.</p> <p>D'après la consigne, les élèves devraient traduire les lignes attribuées dans un espace à part et mener l'analyse des verbes en parallèle. Cette démarche devrait éviter que les élèves séparent temporellement les deux activités, en faisant, par exemple, <i>d'abord</i> la traduction en entier, <i>puis</i> l'analyse.</p>	
5	Évaluation I	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose (<b>annexe 2</b>).</p> <p>Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 10-11).</p>	<p>1. Les élèves donnent leurs réponses et les discutent s'il y a des divergences.</p> <p>2. Les élèves prennent note des réponses correctes sur leurs feuilles d'exercices.</p>	<p>1. L'enseignant demande aux porte-parole de communiquer leurs réponses.</p> <p>Ayant projeté au TI un scanner de l'<b>annexe 2</b>, il pointe le texte et les formes verbales au fur et à mesure qu'elles sont traduites, analysées et rendues à l'imparfait.</p> <p>Il sollicite le débat entre les élèves, surtout s'il y a des divergences d'analyse.</p>	Mise en commun	<p>1. La traduction de phrases complètes, unie à l'analyse des formes verbales, permet aux élèves de ne pas perdre de vue le sens général du récit.</p> <p>2. Le but est de garder trace de toutes les réponses des élèves.</p>	10

			<p>2. L'enseignant sollicite les élèves à remarquer les deux voix moyennes de l'imparfait <i>estrategeto / ebouletto</i> issues de la manipulation. Il les sollicite aussi à remarquer la forme <i>eggelle</i> (issue de la manipulation d'<i>aggellei</i>) et de la mettre en série avec <i>orgizeto</i> en tant qu'exemple d'augment vocalique.</p> <p>1-3. Au fur et à mesure que les réponses sont données et validées, l'enseignant demande aux élèves de corriger et compléter leurs feuilles d'exercices. Plus particulièrement, il leur demande de ne pas effacer leurs réponses antérieures mais d'écrire les nouvelles avec un stylo d'une autre couleur.</p> <p>Établissement x. Les réponses sont données par chacun des trois élèves. TI absent.</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

**PLANIFICATIONS 3A et 3B (suite différenciée de la PLANIFICATION 3 commune) : en vert les différences spécifiques, en rose les phases identiques**

**PLANIFICATION 3A: 30 minutes**  
**public-cible : groupe A, établissement y : 3 élèves**  
**groupe A, établissement x : 1 élève**

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
6	Prise d'information de la part des élèves II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).  Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 12-13).	1.-3. Les élèves reçoivent les feuilles et interagissent avec l'enseignant.	1. L'enseignant annonce aux élèves une activité de systématisation de leurs connaissances sur l'imparfait à partir des formes verbales qu'ils viennent d'analyser.  2. Il distribue une nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 12-13).  3. En se basant sur les exemples donnés de <i>phero</i> et de <i>boulomai</i> (voir dossier, p. 12), l'enseignant demande aux élèves la fonction des terminaisons, ainsi que la distinction entre voyelles thématiques et désinences personnelles.  4. L'enseignant	En plénière	3. Rappel et réactivation des connaissances antérieures des élèves.	<b>AK 1.1 Se rappeler</b> la fonction des terminaisons personnelles.  <b>Gagné 2 :</b> utiliser des concepts <b>Meirieu 1 :</b> déduction	5

				<p>demande aux élèves de remplir la feuille d'exercices individuellement.</p> <p>Établissement x : la consigne vaut pour un seul élève.</p>				
7	Activité des élèves II	Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 12-13).	Les élèves exécutent les consignes de l'enseignant.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.	En individuel	<p><b>Exercices p. 12-13.</b></p> <p>1. Conformément à une <b>démarche déductive</b>, les élèves sont sollicités à se baser sur des modèles de conjugaison pour extrapoler les terminaisons de l'imparfait. Selon la même démarche, ils réfléchissent aux analogies et aux différences entre le présent et l'imparfait quant aux voyelles thématiques et aux désinences personnelles.</p> <p>2. Le but de cette activité est de donner aux élèves des appuis et des critères pour mémoriser la conjugaison de l'imparfait. La requête</p>	<p><b>2.5 Déduire</b> le mécanisme de composition de l'imparfait (augment, radical + voyelles thématiques <i>e/o</i> + désinences personnelles);</p> <p><b>2.4 Généraliser</b> ce mécanisme.</p> <p><b>3.2 Mettre en œuvre</b> des démarches de conjugaison.</p> <p><b>Meirieu</b> 1: déduction</p>	10

					<p>de conjuguer les verbes <i>trecho</i> et <i>strateuomai</i> en clôture de l'activité permet aux élèves de voir la finalité et le sens des exercices précédents.</p> <p>3. Le sens de l'activité est renforcé ultérieurement par le fait que les verbes choisis pour la systématisation sont tirés du texte. Il s'agit notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'un verbe à l'imparfait (<i>epheron</i> : <b>ligne 2</b>) ;</li> <li>- de trois verbes au présent transformés à l'imparfait par les élèves (<i>boulomai</i> : <b>ligne 8</b>, <i>strateuomai</i> : <b>ligne 3</b>, <i>trepo</i> : <b>ligne 6</b>).</li> </ul> <p>4. La présence des deux typologies de verbes (à l'imparfait ou tournés à l'imparfait par les élèves) crée une transition par rapport à l'activité précédente (voir <b>planification 3, commune</b>, activité I, N.° 4).</p>	
--	--	--	--	--	---	--

8	Évaluation II	Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 12-13) imprimée et projetée au TI.	<p>À tour de rôle, les élèves donnent leurs réponses, puis les discutent s'il y a des divergences.</p> <p>2. Les élèves prennent note des explications dans leurs cahiers.</p> <p>3. Les élèves corrigent leurs feuilles d'exercices.</p> <p>4. Les élèves conjuguent les verbes oralement.</p>	<p>1. L'enseignant projette au TI une copie scannée de la feuille d'exercices.</p> <p>2. L'enseignant pointe l'analogie fondamentale entre présent et imparfait quant à l'alternance des voyelles thématiques. Puis il rebondit sur la distinction entre désinences principales et secondaires. Il demande aux élèves de prendre note dans leurs cahiers.</p> <p>3. L'enseignant demande aux élèves de corriger les erreurs éventuelles dans leurs feuilles d'exercices avec un stylo d'une autre couleur.</p> <p>4. En clôture de l'évaluation, l'enseignant demande aux élèves de conjuguer oralement les deux verbes demandés. Les élèves peuvent profiter du tableau des terminaisons au TI.</p>		<p>2. Systématisation définitive des mécanismes de formation de l'imparfait esquissés dans la <b>planification 2</b>.</p> <p>3. Le but est de garder les traces du processus cognitif des élèves.</p>		10
---	---------------	--	---	--	--	---	--	----

				Établissement x : la démarche concerne un seul élève. TI absent.				
9	Conclusion	Feuille d'exercices (dossier, p. 12-13) projetée au TI.	1. Les élèves s'entraînent à la conjugaison de l'imparfait.	1. L'enseignant demande aux élèves de choisir d'autres verbes parmi ceux qu'ils ont vus dans le texte et de les conjuguer. 2. Entretemps, il ramasse les feuilles d'exercices.	En plénière	2. Le but est d'analyser les traces des élèves pour l'expérience didactique. Les originaux seront ensuite photocopiés et rendus aux élèves.		5
				Établissement x : la démarche concerne un seul élève.				

**PLANIFICATION 3B (suite de la PLANIFICATION 3 commune) : 30 minutes****public-cible : groupe B, établissement y : 4 élèves****groupe B, établissement x : 2 élèves**

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
6	Prise d'information de la part des élèves II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).  Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 14-15).	1.-3. Les élèves reçoivent les feuilles et interagissent avec l'enseignant.	1. L'enseignant annonce aux élèves une activité de systématisation de leurs connaissances sur l'imparfait à partir des formes verbales qu'ils viennent d'analyser.  2. Il distribue une nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 14-15).  3. En se basant sur les exemples donnés de <i>phero</i> et de <i>boulomai</i> <b>au présent</b> (voir dossier, p. 11), l'enseignant demande aux élèves la fonction des terminaisons, ainsi que la distinction entre voyelles thématiques et désinences personnelles.  4. L'enseignant demande aux élèves de	En plénière	2. Comme le groupe de travail A (déductif), même le groupe de travail B dispose du modèle de conjugaison du <b>présent</b> indicatif. Il ne dispose pas, en revanche, d'un modèle complet pour l'imparfait. Ce sera aux élèves de le reconstruire selon une <b>démarche inductive</b> qui fera la différence avec le groupe de travail A.  3. Rappel et réactivation des connaissances antérieures des élèves.	<b>AK 1.1</b> Se rappeler la fonction des terminaisons personnelles.  <b>Gagné 2 :</b> utiliser des concepts <b>Meirieu 1 :</b> déduction	5

				remplir la feuille d'exercices individuellement.				
7	Activité des élèves II	Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 14-15).	Les élèves exécutent les consignes de l'enseignant.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.	En individuel	<p><b>Exercices p. 14-15.</b></p> <p>1. Conformément à une <b>démarche inductive</b>, les élèves sont sollicités à se baser sur les modèles de conjugaison du présent pour inférer les terminaisons de l'imparfait.</p> <p>Les constats qui leur sont demandés par la suite devraient leur permettre simplement d'expliciter la démarche. S'ils sont arrivés à compléter les tableaux, ils ont en effet déjà saisi par intuition les analogies et les différences entre le présent et l'imparfait quant aux voyelles thématiques et aux désinences personnelles.</p> <p>La démarche est ici renversée par rapport à celle demandée aux élèves du groupe de travail déductif (<b>planification 3A</b>, activité II, N.° 7). Pour ces derniers, le fait qu'ils aient complété les</p>	<p><b>2.5 Inférer</b> le mécanisme de composition de l'imparfait (augment, radical + voyelles thématiques <i>e/o</i> + désinences personnelles);</p> <p><b>2.4 Généraliser</b> ce mécanisme.</p> <p><b>3.2 Mettre en œuvre</b> des démarches de conjugaison.</p> <p><b>Meirieu</b> 2: induction</p>	10

						<p>tableaux n'est pas une garantie qu'ils aient constaté les différences entre le présent et l'imparfait. Ils n'ont pas été obligés, en effet, à suivre le modèle du présent, pour identifier les terminaisons de l'imparfait. La comparaison entre les deux temps, à la voix active et moyenne, a été assurée dans ce cas par la requête de constats des pages 12 et 13.</p> <p>2.-4. cf. <b>planification 3A</b>, N.° 7, justification et but de l'activité, points 2-4.).</p>		
8	Évaluation II	Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 14-15) imprimée et projetée au TI.	<p>1. À tour de rôle, les élèves donnent leurs réponses, puis les discutent s'il y a des divergences.</p> <p>2. Les élèves prennent note des explications dans leurs cahiers.</p>	<p>1. L'enseignant projette au TI une copie scannées de la feuille d'exercices et demande aux élèves de communiquer leurs réponses.</p> <p>2. L'enseignant pointe l'analogie fondamentale entre présent et imparfait quant à l'alternance des voyelles thématique.</p>	Mise en commun	<p>2. Systématisation définitive des mécanismes de formation de l'imparfait esquissés dans la <b>planification 2</b>.</p> <p>3. Le but est de garder les traces du processus cognitif des élèves.</p>	10	

			<p>3. Les élèves corrigent leurs feuilles d'exercices.</p> <p>4. Les élèves conjuguent les verbes oralement.</p>	<p>Puis il rebondit sur la distinction entre désinences principales et secondaires. Il demande aux élèves de prendre note sur leurs cahiers.</p> <p>3. L'enseignant demande aux élèves de corriger les erreurs éventuelles dans leurs feuilles d'exercices avec un stylo d'une autre couleur.</p> <p>4. En clôture de l'évaluation, l'enseignant demande aux élèves de conjuguer oralement les deux verbes demandés. Les élèves peuvent profiter du tableau des terminaisons au TI.</p> <p>Établissement x : TI absent.</p>				
9	Conclusion	Feuille d'exercices (dossier, p. 14-15) projetée au TI.	<p>1. Les élèves s'entraînent dans la conjugaison de l'imparfait.</p>	<p>1. L'enseignant demande aux élèves de choisir d'autres verbes parmi ceux qu'ils ont vus dans le texte et de les conjuguer.</p> <p>2. Entretemps, il</p>	En plénière	<p>2. Le but est d'analyser les traces des élèves pour l'expérience didactique. Les originaux seront ensuite photocopiés et rendus aux élèves.</p>		5

				ramasse les feuilles d'exercices.				
--	--	--	--	--------------------------------------	--	--	--	--

Report-Gratuit.com

**PLANIFICATION 4** (commune) : 30 minutes**public-cible : établissement y** : 7 élèves**établissement x** : 3 élèves

Dans chaque établissement la séance est commune aux membres des groupes A et B.

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
1	Ouverture I		Les élèves disent « bonjour » et sortent leurs affaires	L'enseignant dit « bonjour » et accueille ses élèves.				2
2	Ouverture II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).  Carte de la Grèce (figure 1) au Tableau Interactif (TI).  cahier de notes pour les élèves  TN	1.-2. Sur la base du dossier (p. 9-12), des cahiers de notes et du texte, les élèves répondent aux questions de l'enseignant.  2b. Un élève va au TN et décompose un imparfait tiré du texte en ses constituants.	1. L'enseignant rend aux élèves les feuilles d'exercices remplies dans la séance précédente (dossier, p. 12-15). Il leur demande aussi de reprendre : - leurs cahiers de notes ; - la feuille de l' <i>Organon</i> avec les formes à l'imparfait mises en évidence en vert et les formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ); - les feuilles imprimées contenant les figures 1-3.  2a. L'enseignant demande aux élèves un court résumé des	En plénière	1.-2. Rappel du texte abordé dans les séances précédentes ainsi que des mécanismes de formation de l'imparfait.	<b>AK 1.1 Se rappeler</b> le mécanisme de formation de l'imparfait en lien avec les grandes lignes d'un texte narratif.  <b>Gagné 1</b> : citer des faits <b>Gagné 2</b> : utiliser des concepts. <b>Meirieu 1</b> : déduction	10

				<p>contenus du texte. Il leur demande ensuite de lui donner deux ou trois verbes représentatifs de l'action. Les élèves devront les mettre à l'imparfait s'ils sont au présent, puis les conjuguer oralement.</p> <p>2b. L'enseignant demande enfin à l'un des élèves d'aller au TN et de décomposer l'un de ces verbes en ses constituants.</p>				
3	Prise d'information de la part des élèves I	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose (<b>annexe 2</b>).</p> <p>Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 16-17).</p>	1.-2. Les élèves reçoivent la nouvelle feuille d'exercice et écoutent les consignes de l'enseignant.	<p>1. L'enseignant distribue aux élèves une nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 16-17).</p> <p>2. Ensuite, il explique l'activité et donne les consignes : « Il est important, à ce moment, que vous mémorisiez la conjugaison de l'imparfait. A ce but, je vous propose un <b>jeu</b>. Chacun de vous écrira la conjugaison de l'un de ces verbes. Il</p>	En plénière	<p>1.-2. Annonce des activités du jour, distribution des matériels, explicitation des consignes par oral.</p> <p>2. <b>Composante ludique</b> adaptée à rendre plus agréables les travaux de mécanisation.</p>		3

				pourra s'aider exclusivement du texte. Puis, il récitera la conjugaison par oral. Vos camarades devront noter par écrit la conjugaison et dire s'il y a des fautes. Celui d'entre vous qui aura noté et récité toute sa conjugaison sans aucune faute gagnera un prix à base de chocolat.»				
4	Activité des élèves I	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).  Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 16-17).	Chacun des élèves conjugue le verbe de l'exercice aux pages 16-17 qui lui a été attribué et répond aux questions complémentaires s'il y en a.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité sans intervenir.	En individuel	L'enseignant n'intervient pas pour ne pas casser la composante ludique de l'activité.  <b>Exercice p. 16-17.</b> Le but de l'activité est de permettre aux élèves : -de consolider la connaissance des mécanismes de formation de l'imparfait - de mécaniser des démarches de conjugaison. - de préparer les élèves à l'évaluation ( <b>planification 5</b> ).	<b>2.4 AK Généraliser</b> le mécanisme de formation de l'imparfait. <b>3.2 Mettre en œuvre</b> des démarches de conjugaison.	5

						Les verbes proposés sont tirés du texte. Pour garder un rapport avec les contenus, à la fin du jeu l'enseignant pourra demander éventuellement aux élèves de remettre chaque verbe dans son contexte et de lui donner quelques mots clés.	
5	Évaluation I	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose (<b>annexe 2</b>).</p> <p>Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 16-17).</p>	<p>2. Les élèves récitent leurs conjugaisons et se corrigent réciproquement.</p> <p>3. Le vainqueur reçoit un petit cadeau symbolique.</p>	<p>1. L'enseignant annonce la transition à la phase de récitation des conjugaisons par oral.</p> <p>2. Il suit et coordonne le jeu.</p> <p>3. L'enseignant nomme le vainqueur et lui attribue un petit cadeau symbolique : du chocolat à partager avec ses camarades.</p>	En plénière	<p>1.-3. Rétroaction sous la forme de jeu qui permet de garder en éveil l'attention des élèves. Par cette démarche, ils pourront noter sur leurs feuilles d'exercices la conjugaison de tous les verbes et mémoriser ainsi le mécanisme général de conjugaison de l'imparfait.</p>	10

**PLANIFICATIONS 4A et 4B (suite différenciée de la PLANIFICATION 4 commune) :** en vert les différences spécifiques, en rose les phases identiques

**PLANIFICATION 4A: 23 minutes**  
**public-cible : groupe A, établissement y : 3 élèves**  
**groupe A, établissement x : 1 élève**

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
6	Prise d'information de la part des élèves II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).  Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 18).	1.-2 Les élèves reçoivent une nouvelle feuille d'exercices (p. 18) et écoutent les consignes de l'enseignant.	1. L'enseignant distribue aux élèves une nouvelle feuille d'exercices (p. 18), puis il donne les consignes : « Maintenant, je voudrais que vous reveniez au texte pour découvrir une autre particularité dans le mécanisme de composition de l'imparfait. Vous travaillerez individuellement, puis nous mettrons en commun. »  Établissement x : la consigne concerne un seul élève.	En plénière	1. Transition au nouvel objet d'apprentissage prévu pour la séance du jour (complément à la découverte des mécanismes de formation de l'imparfait).		3
7	Activité des élèves II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).	Les élèves exécutent les consignes de l'enseignant.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.  Établissement x : un seul élève fait l'activité.	En individuel	<b>Exercice p. 18</b> Le but de l'exercice est de guider les élèves à la découverte des mécanismes de formation de	<b>AK 4.3</b> <b>Déterminer</b> la personne et le nombre d'une forme verbale. <b>4.3</b>	10

		Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 18).				<p>l'imparfait lorsque le verbe est composé d'un préverbe.</p> <p>L'exercice est construit selon un critère de transition progressive du général au particulier. La paraphrase et la traduction, préliminaire à l'analyse de la forme verbale <i>apothnesko</i>, devraient permettre aux élèves de ne pas perdre de vue le sens général du récit.</p> <p>La <b>spécificité déductive</b> de l'exercice réside dans le fait que l'imparfait <i>apethneske</i> est directement donné aux élèves.</p>	<p><b>Déterminer</b> le sujet de la forme verbale en question.</p> <p><b>2.5 Extrapoler</b> l'imparfait d'une telle forme à partir du présent.</p> <p><b>3.2 Mettre en œuvre</b> des démarches de traduction.</p>	
8	Évaluation II	<p>Photocopie de la page 39 de l'<i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose (<b>annexe 2</b>).</p> <p>Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p.</p>	<p>1. Les élèves donnent leurs réponses et les discutent s'il y a des divergences.</p> <p>2. Les élèves prennent note des explications</p>	<p>1. L'enseignant demande aux élèves de communiquer leurs réponses.</p> <p>Ayant projeté au TI un scanner de la page 39 de l'<i>Organon</i>, l'enseignant pointe le texte.</p> <p>Il sollicite le débat entre les élèves, surtout s'il y a</p>	Mise en commun	<p>3. Le but est de garder trace de toutes les réponses des élèves.</p> <p>4. Le but est d'analyser les traces des élèves dans le cadre de l'expérience didactique. Les</p>		10

		18).	de l'enseignant.  3. Il corrige les réponses sur leurs feuilles d'exercices.	des divergences d'analyse.  2. L'enseignant sollicite les élèves à s'appuyer sur le modèle d' <i>apothnesko</i> pour généraliser le mécanisme de formation des verbes à l'imparfait composés d'un préverbe. Sous la dictée des élèves, il note ce mécanisme au TN et leur demande de le noter dans leurs cahiers.  1-3. Au fur et à mesure que les réponses sont données et validées, l'enseignant demande aux élèves de corriger et compléter leurs feuilles d'exercices avec un stylo d'une autre couleur.  4. En clôture de l'activité, il ramasse les feuilles d'exercices.  Établissement x : la démarche concerne un seul élève. TI absent.		originaux seront ensuite photocopiés et rendus aux élèves.		
--	--	------	--	---	--	--	--	--

**CONCLUSION PLANIFICATION 4 (commune) : conclusion des PLANIFICATIONS 4A et 4B : 7 minutes****public-cible : établissement y : 7 élèves****établissement x : 3 élèves**

Dans chaque établissement la séance est commune aux élèves des groupes A et B.

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
9	Conclusion  <b>GROUPES A et B réunis</b>	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec les formes à l'imparfait mises en évidence en vert et les formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).	1.-2. Les élèves interagissent avec l'enseignant.	1. En clôture de la séquence, l'enseignant demande <b>à tous les élèves réunis</b> une récapitulation générale des contenus du texte et de ce qu'ils ont appris sur les mécanismes de formation de l'imparfait.  2. Il leur demande aussi de lui récapituler les démarches par lesquelles ils sont arrivés à ces résultats.  3. Il leur demande enfin de prendre note des résultats atteints dans leurs cahiers.	En plénière	1. En clôture de la séquence d'enseignement, il est important que les groupes soient réunis.  2. Bilan métacognitif	2. <b>Habilités de métacognition</b>	7 minutes

**PLANIFICATION 4B (suite de la PLANIFICATION 4 commune) : 23 minutes****public-cible : groupe B, établissement y : 4 élèves****groupe B, établissement x : 2 élèves**

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
6	Prise d'information de la part des élèves II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).  Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 19).	1.-2 Les élèves reçoivent une nouvelle feuille d'exercices et écoutent les consignes de l'enseignant.	1. L'enseignant distribue aux élèves une nouvelle feuille d'exercices, puis il donne les consignes : « Maintenant, je voudrais que vous reveniez au texte pour découvrir une autre particularité dans le mécanisme de composition de l'imparfait. Vous travaillerez individuellement, puis nous mettrons en commun. »	En plénière	1. Transition au nouvel objet d'apprentissage prévu pour la séance du jour (complément à la découverte des mécanismes de formation de l'imparfait).		3
7	Activité des élèves II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).  Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 19).	Les élèves exécutent les consignes de l'enseignant.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité et donne des suggestions si nécessaire.	En individuel	<b>Exercice p. 19</b> Le but de l'exercice est de guider les élèves à la découverte des mécanismes de formation de l'imparfait lorsque le verbe est composé d'un préverbe.  L'exercice est construit selon un critère de transition progressive du	<b>AK 4.3</b> <b>Déterminer</b> la personne et le nombre d'une forme verbale. <b>4.3</b> <b>Déterminer</b> le sujet de la forme verbale en question. <b>2.5</b> <b>Extrapoler</b> l'imparfait	10

						général au particulier. La paraphrase et la traduction, préliminaire à l'analyse de la forme verbale <i>apothnesko</i> , devraient permettre aux élèves de ne pas perdre de vue le sens général du récit.	d'une telle forme à partir du présent. <b>3.2 Mettre en œuvre</b> des démarches de traduction.	
8	Évaluation II	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec formes à l'imparfait mises en évidence en vert et formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).  Nouvelle feuille d'exercices (dossier, p. 19).	1. Les élèves donnent leurs réponses et les discutent s'il y a des divergences.  2. Les élèves prennent note des explications de l'enseignant.  3. Ils corrigent les réponses sur leurs feuilles	1. L'enseignant demande aux élèves de communiquer leurs réponses. Ayant projeté au TI un scanner de la page 39 de l' <i>Organon</i> , l'enseignant pointe le texte. Il sollicite le débat entre les élèves, surtout s'il y a des divergences d'analyse.  2. L'enseignant sollicite les élèves à s'appuyer sur le modèle d' <i>apothnesko</i> pour généraliser le	Mise en commun	3. Le but est de garder trace de toutes les réponses des élèves.  4. Le but est d'analyser les traces des élèves dans le cadre de l'expérience didactique. Les originaux seront ensuite photocopiés et rendus aux élèves.		10

			<p>d'exercices.</p> <p>mécanisme de formation des verbes à l'imparfait composés d'un préverbe. Sous la dictée des élèves, il note ce mécanisme au TN et leur demande de le noter dans leurs cahiers.</p> <p>1-3. Au fur et à mesure que les réponses sont données et validées, l'enseignant demande aux élèves de corriger et compléter leurs feuilles d'exercices avec un stylo d'une autre couleur.</p> <p>4. En clôture de l'activité, il ramasse les feuilles d'exercices.</p> <p>Établissement x : TI absent.</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

**CONCLUSION PLANIFICATION 4 : commune aux PLANIFICATIONS 4A et 4B (7 minutes)****public-cible : établissement y : 7 élèves****établissement x : 3 élèves**

Dans chaque établissement la séance est commune aux élèves des groupes A et B.

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
9	Conclusion  <b>GROUPES A et B réunis</b>	Photocopie de la page 39 de l' <i>Organon</i> 2005 avec les formes à l'imparfait mises en évidence en vert et les formes au présent mises en évidence en rose ( <b>annexe 2</b> ).	1.-2. Les élèves interagissent avec l'enseignant.	1. En clôture de la séquence, l'enseignant demande <b>à tous les élèves réunis</b> une récapitulation générale des contenus du texte et de ce qu'ils ont appris sur les mécanismes de formation de l'imparfait.  2. Il leur demande aussi de lui récapituler les démarches par lesquelles ils sont arrivés à ces résultats.  3. Il leur demande enfin de prendre note des résultats atteints dans leurs cahiers.	En plénière	1. En clôture de la séquence d'enseignement, il est important que les groupes soient réunis.  2. Bilan métacognitif	2. <b>Habilités de métacognition</b>	7 minutes

**PLANIFICATION 5** (commune) : évaluation : 30 minutes**public-cible : établissement y** : 7 élèves**établissement x** : 3 élèves

Dans chaque établissement la séance est commune aux membres des groupes A et B.

N°.	Phase de la leçon	Documents/support	Activité des élèves	Activité de l'enseignant	Modalité	Justification et but de l'activité	Taxinomie	Durée en minutes
1	Ouverture		Les élèves disent « bonjour » et sortent leurs affaires	L'enseignant dit « bonjour » et accueille ses élèves.				3
2	Prise d'information de la part des élèves	Matériels pour évaluation ( <b>fichier Lucci_mémoire_test</b> ).  Ces matériels comprennent :  1. Une feuille recto-verso contenant les indications de para-texte et d'élargissement de contexte. 2. Une page format paysage contenant le texte grec avec traduction française en face (p. 1). 3) Trois pages d'exercices en format paysage (p. 2-4). 4) Une page format paysage contenant la grille d'évaluation (p. 5).	1. Les élèves reçoivent les matériels.  2. Ils lisent le para-texte et la traduction française.  3. Ils posent des questions s'il y en a.  4. Ils commencent à travailler sur le test.	1. L'enseignant distribue aux élèves les matériels pour le test d'évaluation sur l'imparfait.  2. Il leur demande de lire le para-texte et le texte en traduction française, puis de lui poser des questions s'ils en ont.  3. Quand tous les élèves ont lu il fait un petit commentaire sur le texte.  4. Il annonce le	En plénière	1. Distribution des matériels pour le test annoncé dès la première séance ( <b>planification 1, N.° 1</b> ).  3.-4. Introduction des élèves au travail.		5

				début du test.				
3	Activité des élèves	Matériels pour évaluation.	Les élèves travaillent au test.	L'enseignant veille au bon déroulement de l'activité.	En individuel	Vérifier le niveau d'apprentissage de l'imparfait et des écarts éventuels entre les groupes de travail A et B.	<p><b>1.2 Se rappeler</b> le mécanisme de composition de l'imparfait ainsi que sa conjugaison;</p> <p><b>3.2 Mettre en œuvre</b> des démarches de traduction.</p> <p><b>1.1 Reconnaître</b> des imparfaits.</p> <p><b>2.5 Inférer</b> le mécanisme de décomposition d'un imparfait dont le radical se termine par voyelle (<i>ekaleon</i>).</p> <p><b>Meirieu 1:</b> déduction</p> <p><b>Meirieu 2:</b> induction</p>	
4	Conclusion	Matériels pour évaluation	Les élèves rendent leurs travaux à l'enseignant.	L'enseignant ramasse les travaux des élèves.				



**Figure 1**

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Guerres\\_m%C3%A9diques#/media/File:Map\\_Greco-Persian\\_Wars-fr.svg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Guerres_m%C3%A9diques#/media/File:Map_Greco-Persian_Wars-fr.svg)

Chronologie des guerres médiques :

première guerre médique : 490 av. J.-C. - Darius roi des Perses ;

deuxième guerre médique : 480-479 av. J.-C. - Xerxès roi des Perses.

**Questionnaire sur le texte de l'Organon 2005, p. 39 (planification 1).**

**Répondre en français aux questions suivantes. Seulement là où c'est indiqué, souligner les mots grecs dans le texte ou les noter.**

1. Sans lire le texte, consulter la légende de la carte géographique (**figure 1** du dossier). Lire aussi le titre et la liste des noms propres dans l'**annexe 1**.

**1a.** Quelles informations la légende, le titre et la liste des noms propres donnent-ils sur les contenus du texte? [**Darius et Xerxès sont rois respectivement pendant la première et la deuxième guerre médique. Les deux sont mentionnés dans le texte.**]

---

---

**1b.** Lire les vocabulaires de l'**annexe 1**. Sur la base de toutes les informations recueillies, formuler des hypothèses sur les contenus du texte [**Le texte parlera des deux guerres médiques et plus particulièrement de la bataille des Thermopyles.**]

---

---

2. Écouter la lecture à haute voix par l'enseignant et suivre sur le texte.

**2a.** Souligner les noms propres.

**2b.** À l'aide de la carte géographique (**figure 1**) et du para-texte, distinguer les noms propres de lieux, de peuples et de personnes à l'intérieur du texte. Pour ce faire, écrire au-dessus ou à côté de chaque nom l'un des sigles suivants : L (lieux), P (peuples), G (gens/personnes).

3. Lire le texte silencieusement à l'appui de la carte géographique et de sa légende (**figure 1** du dossier).

Répondre par écrit en français aux questions ci-dessous en indiquant les lignes du texte grec correspondant.

Mettre en évidence dans le texte grec les indices essentiels à la compréhension.

**3a.** Quelles sont les différentes séquences du texte et les passages qui les indiquent ? [**Deux paragraphes. Premier paragraphe : lignes 1-7 ; deuxième guerre médique : lignes 8-13.**]

---

---

---

**3b.** Quels sont les protagonistes de chacune des séquences identifiées ? [**premier paragraphe : Darius, roi des Perses, les Athéniens guidés par Miltiade (lignes 1, 4); deuxième paragraphe : Xerxès, fils de Darius et roi des Perses, Spartiates (lignes 8-9).**]

---

---

---

**3c.** Quels sont les événements? [premier paragraphe : première guerre médique; deuxième guerre médique, bataille des Thermopyles : ligne 11.]

---

---

---

**4.** À l'aide de la carte géographique (**figure 1** du dossier), répondre par écrit en français à la question suivante : quelle est la bataille décrite dans le premier paragraphe sans qu'elle soit mentionnée explicitement ? [bataille de Marathon.]

---

---

**5.** Répondre par écrit en français aux questions ci-dessous en indiquant les lignes du texte grec correspondant.

Mettre en évidence dans le texte grec les indices essentiels à l'analyse.

**5a.** Quels sont les hommes politiques grecs qui jouent un rôle déterminant dans les événements racontés ? [Miltiade, Léonidas.]

---

---

**5b.** D'où viennent-ils ? Quelle sont leurs fonctions politiques respectives? [Miltiade, Athènes, stratège : lignes 4-5; Léonidas, Sparte, roi : ligne 9.]

---

---

---

---

**Questionnaire d'introduction à l'imparfait (planification 2A).**

**Répondre aux questions suivantes en s'appuyant sur la photocopie du texte de l'Organon 2005, p. 39 (annexe 1A).**

1. Compléter la traduction française des **lignes 1-6** en s'appuyant sur les informations qui vont suivre. Se rappeler qu'à chaque espace correspond un mot.

1 \_\_\_\_\_, le roi des Perses \_\_\_\_\_ les Athéniens parce qu'ils  
 2 \_\_\_\_\_ leur aide à leurs frères en Asie. Sur des bateaux, une grande  
 3 armée fait campagne en Attique : il était nécessaire en effet de combattre les Athéniens et de  
 4 les rendre esclaves. Mais les Athéniens remportent une grande victoire.  
 5 \_\_\_\_\_, le stratège des Athéniens, \_\_\_\_\_ avec une petite  
 6 armée une partie des Perses, alors qu'il tourne en fuite l'autre partie.

**ligne 1** : ὀργίζετο: 3<sup>e</sup> personne de l'imparfait singulier de ὀργίζομαι = *je suis irrité contre*.

**ligne 2** : ἔφερον : 3<sup>e</sup> pers. de l'imparfait pluriel de φέρω = *apporter*; sujet : οἱ Ἀθηναῖοι (sous-entendu).

**ligne 5** : ἐφόνευε 3<sup>e</sup> personne de l'imparfait singulier de φονεύω = *tuer*.

2. Regarder le tableau et répondre aux questions qui vont suivre.

numéro de ligne	verbe l'imparfait	à	augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle
2	ἔφερον 3 <sup>e</sup> p. plur. (φέρ-ω)		ἔ	φερ	ο	ν
5	ἐφόνευε 3 <sup>e</sup> p. sing. (φονεύ-ω)		ἐ	φόνευ	ε	
1	ὀργίζετο 3 <sup>e</sup> p. sing. (ὀργίζ-ο-μαι)		ὀργίζ		ε	το

2a. Parmi les quatre constituants d'un imparfait (augment, radical, voyelle thématique, désinence personnelle), quel est celui qui manque au présent et pourquoi?

**Augment** \_\_\_\_\_

2b. Parmi ces quatre constituants, le(s)quel(s) permet(tent) de remonter au nombre et à la personne verbale de l'imparfait ?

**Voyelle thématique et désinence personnelle** \_\_\_\_\_

2c. Expliquer le sens de la case en bleu ciel.

**L'augment est inclus dans le radical : c'est l'allongement de la voyelle** \_\_\_\_\_

**2d.** A partir des exemples au tableau, généraliser le mécanisme de formation de l'imparfait :

\_\_\_\_\_

**augment + radical du verbe au présent + voyelle thématique e/o + désinence personnelle**

**2e.** Comparer ὠργίζετο à στρατεύεται décomposé ci-dessous. Indiquer les points communs et les différences quant à la voyelle thématique et à la désinence personnelle.

**Même voyelle thématique. Désinence personnelle en -t- (mais -to vs -tai)** \_\_\_\_\_

numéro de ligne	verbe au présent	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle
3	στρατεύεται 3 <sup>e</sup> p. sing. (στρατεύ-ο-μαι)	στρατεύ	ε	ται

**3.** Traduire en français les lignes attribuées (**8-12** en tout). Analyser les imparfaits (par ex. ἔλεγε : 3<sup>e</sup> personne du singulier de λέγω = *je dis*). Indiquer le sujet (par ex. Δαρῆϊος) et donner la signification en français du groupe sujet-verbe (par ex. *Darius disait*).

**ligne 8 :** ἐβούλετο : 3<sup>e</sup> personne du singulier de *boulomai* = je veux; sujet : *Xerxès ; Xerxès voulait*.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**traduction lignes 8-9** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ligne 11 :** ἐκώλυε(ν) : 3<sup>e</sup> personne du singulier de *kolyo* = je veux; sujet : *Léonidas ; Léonidas empêchait*.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**traduction lignes 9-11** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ligne 11 :** ἐνόμιζον : 3<sup>e</sup> personne du pluriel de *nomizo* = je pense; sujet : *les Perses ; les Perses pensaient*.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**traduction lignes 11-12** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Décomposer les formes verbales ci-dessous en leurs constituants.

verbe	augment	radical verbe	du	voyelle thématique	désinence personnelle
ἐβούλετο	<i>e</i>	<i>boul</i>		<i>e</i>	<i>to</i>
ἐκόλυε	<i>e</i>	<i>koly</i>			<i>e</i>
ἐνόμιζον	<i>e</i>	<i>nomiz</i>		<i>o</i>	<i>n</i>

**Questionnaire de découverte de l'imparfait (planification 2B).**

**Répondre aux questions suivantes en s'appuyant sur la photocopie du texte de l'Organon 2005, p. 39 (annexe 1).**

1. Traduire en français les lignes attribuées (utiliser l'espace signalé). Analyser au fur et à mesure les formes à l'imparfait rencontrées (en écrivant par ex. ἔλεγε: 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe λέγω = *je dis*). Indiquer le sujet (par ex. Δαρεῖος) et donner la signification en français du groupe sujet-verbe (par ex. *Darius disait*).

**ligne 1** : ὀργίζετο : 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe *orgizomai* = je suis en colère ; sujet : *Dareios ; Darius* était en colère.

---

---

**ligne 2** : ἔφερον : 3<sup>e</sup> personne du pluriel du verbe *phero* = j'apporte ; sujet : *hoi Athenaioi* (sous-entendu) ; *les Athéniens apportaient leur aide*.

---

---

**traduction lignes 1-3**

---

---

---

**ligne 11** : ἐκώλυε(ν): 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe *kolyo* = j'empêche ; sujet : *Ho...Leonidas ; Léonidas* empêchait.

---

---

**ligne 11** : ἦσαν (verbe εἶναι): 3<sup>e</sup> personne du pluriel du verbe *eimi* = je suis ; sujet : *Hoi Persai ; les Perses* étaient (devant les Thermopyles).

---

---

**ligne 11** : ἐνόμιζον : 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe *nomizo* = je pense ; sujet : *Hoi Persai ; les Perses* pensaient ...

---

---

**traduction lignes 9-13**

---

---

---

---

2. Décomposer les formes verbales ci-dessous dans leurs constituants (radical du verbe, suffixe et/ou préfixe ajouté au radical, désinence personnelle). Pour extraire le radical du verbe, s'aider de l'exemple du présent.

ἔφερον (présent : φέρ-ουσι<οντι) : *e-pher-o-n*

---

ἐκόλυε(ν) (présent : κωλύ-ει): *e-koly-e*

---

ἐνόμιζον (présent : νομίζ- ουσι<οντι): *e-nomiz-o-n*

---

3. Sur la base des éléments communs à ces formes verbales, formuler des hypothèses sur le mécanisme général de composition de l'imparfait.

*augment + radical du verbe au présent + voyelle thématique e/o*

---

4. Décomposer la forme verbale ci-dessous dans ses constituants (radical du verbe, suffixe ajouté au radical, désinence personnelle) et identifier les modifications phonétiques éventuelles. Pour extraire le radical du verbe, s'aider de l'exemple du présent.

ὀργίζετο (présent : ὀργίζ-ε-ται) : *orgiz- -e -to*

*mutation phonétique: allongement de la voyelle initiale de o-micron à o-mega.*

---

---

5. Comparer maintenant la forme ὀργίζετο à la forme στρατεύεται (ligne 3).

Quelles sont les analogies et quelles sont les différences ? Pour bien répondre, décomposer chacune des deux formes.

στρατεύ-ε-ται: 3<sup>e</sup> personne singulier du présent moyen: pas d'augment ; désinence personnelle propre à la forme moyenne avec élément en dentale (-t-)

---

---

ὀργίζ-ε-το: 3<sup>e</sup> personne singulier de l'imparfait moyen: augment ; désinence personnelle propre à la forme moyenne avec élément en dentale (-t-) mais sous une forme différente : -to et pas -tai.

---

---



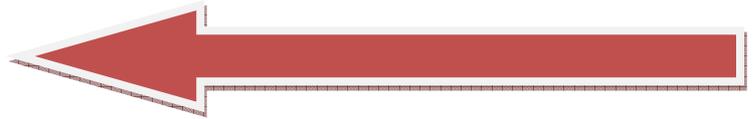
**Figure 2**

<http://institutfrancais-napoli.com/en/evenements/rencontres-et-debats/regards-croises-sous-lolpe-chigi>



**Figure 3**

<http://www.araldodeluca.com/root/archivio/scheda.asp?img=2961>



**Figures 2-3 : Olpe Chigi :**

Le vase (*olpe*) a été appelé Chigi du nom du collectionneur qui l'a découvert en 1882.

Datation : 640 av. J.-C.

Taille : 26 cm. de haut

Lieu de conservation : Musée National Etrusque de Villa Giulia, Rome, n.° 22679

**Exercice de manipulation (planification 3, commune).**

**Répondre aux questions suivantes en s'appuyant sur la photocopie du texte de l'Organon 2005, p. 39 (annexe 2).**

1. Traduire en français les lignes du texte attribuées (utiliser l'espace signalé). Analyser au fur et à mesure les formes au présent mises en évidence (en écrivant par ex. λέγει : 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe λέγω = *je dis*, sujet : Δαρειός = *Darius*). Mettre chacune de ces formes à l'imparfait (par ex. ἔλεγε) et donner la signification en français du groupe sujet-imparfait (par ex. *Darius disait*).

**ligne 3 :** στρατεύεται : 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe *strateuomai* = *je fais campagne*, sujet : *megas...stratos (une grande armée)*  
*estrateueto : une grande armée faisait campagne*

---

---

**imparfait** \_\_\_\_\_

**traduction lignes 1-3** \_\_\_\_\_

---

---

**ligne 4 :** κομίζουσι : 3<sup>e</sup> personne du pluriel du verbe *komizo* = *je remporte*, sujet : *Hoi...Athenaioi (les Athéniens)*  
*ekomizon : les Athéniens remportaient...*

---

---

**imparfait** \_\_\_\_\_

**traduction lignes 3-4** \_\_\_\_\_

---

---

**ligne 5 :** φονεύει : 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe *phoneuo* = *je tue*, sujet : *Miltiades (Miltiade)*.  
*ephoneue : Miltiade tuait...*

---

---

**imparfait** \_\_\_\_\_

**ligne 6 :** τρέπει : 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe *trepo* = *je tourne*, sujet : *Miltiades (Miltiade)*.

*etrepe : Miltiade tournait (à la fuite) ...*

---

---

**imparfait** \_\_\_\_\_

**traduction lignes 4-6** \_\_\_\_\_

---

---

**ligne 6** : τρέχει : 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe *trecho*, sujet : *tachys aggelos* (*un rapide messenger*).

*etreche : un rapide messenger courait ...*

---

---

**imparfait** \_\_\_\_\_

**ligne 7** : ἀγγέλλει : 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe *aggello*, sujet : *tachys aggelos* (*un rapide messenger*).

*eggelle : un rapide messenger annonçait ...*

---

---

**imparfait** \_\_\_\_\_

**traduction lignes 6-7** \_\_\_\_\_

---

---

**ligne 8** : βούλεται : 3<sup>e</sup> personne du singulier du verbe *boulomai*, sujet : *Xerxes* (*Xerxès*).

*etreche : un rapide messenger courait ...*

---

---

**imparfait** \_\_\_\_\_

**traduction lignes 8-9** \_\_\_\_\_

---

---

**Exercice de systématisation (planification 3A).**

Remplir les tableaux et répondre aux questions ci-dessous en s'aidant des modèles de conjugaison de l'imparfait et du présent qui vont être proposés.

**Verbes φέρω et βούλωμαι**

INDICATIF PRÉSENT ACTIF	INDICATIF IMPARFAIT ACTIF	INDICATIF IMPARFAIT MOYEN	INDICATIF PRÉSENT MOYEN
φέρ-ω	ἔφερον	ἐβουλόμην	βούλ-ο-μαι
φέρ-εις	ἔφερες	ἐβούλου<εσο	βούλ-η<ε-σαι
φέρ-ει	ἔφερε	ἐβούλετο	βούλ-ε-ται
φέρ-ο-μεν	ἔφερομεν	ἐβουλόμεθα	βούλ-ο-μεθα
φέρ-ε-τε	ἔφέρετε	ἐβούλεσθε	βούλ-ε-σθε
φέρ-ουσι<ο-ντι	ἔφερον	ἐβούλοντο	βούλ-ο-νται

**Légende**

**En rouge** : voyelles thématiques

**En vert** : désinence personnelles

**En noir** : terminaisons dans laquelle la voyelle thématique et la désinence personnelle ont fusionné.

**Imparfait du verbe φέρω (fiche à remplir par les élèves)**

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle
ἔ-	φερ-	-ο-	-ν-
<i>e-</i>	<i>pher-</i>	<i>-e-</i>	<i>-s-</i>
<i>e-</i>	<i>pher-</i>		<i>-e</i>
<i>e-</i>	<i>pher-</i>	<i>-ο-</i>	<i>-men</i>
<i>e-</i>	<i>pher-</i>	<i>-e-</i>	<i>-te</i>
<i>e-</i>	<i>pher-</i>	<i>-ο-</i>	<i>-n</i>

**Imparfait du verbe βούλωμαι (fiche à remplir par les élèves)**

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle
ἐ-	βουλ-	-ό-	-μην
<i>e-</i>	<i>boul-</i>	<i>-e-</i>	<i>-so&gt;ου</i>
<i>e-</i>	<i>boul-</i>	<i>-e-</i>	<i>-to</i>
<i>e-</i>	<i>boul-</i>	<i>-ο-</i>	<i>-metha</i>
<i>e-</i>	<i>boul-</i>	<i>-e-</i>	<i>-sthe</i>
<i>e-</i>	<i>boul-</i>	<i>-ο-</i>	<i>-vto</i>

- Observer les voyelles thématiques du présent et de l'imparfait et formuler ses constats :

**Alternance des voyelles thématiques e/o : identique dans les deux temps \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_

Prénom et nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Classe 10<sup>e</sup>, Grec

- Observer les désinences personnelles du présent et de l'imparfait actif et moyen. Classifier dans le tableau les désinences identiques et celles qui montrent des points communs:

DÉSINENCES IDENTIQUES					
<i>men</i>	<i>te</i>	<i>metha</i>	<i>sthe</i>		
DÉSINENCES AVEC DES POINTS COMMUNS					
Présent			Imparfait		
<i>-mai</i>	<i>-sai</i>	<i>-tai</i>	<i>-men</i>	<i>-so</i>	<i>-nto</i>

- Utiliser les constats ci-dessus pour mémoriser les terminaisons de l'imparfait et remplir le tableau de conjugaison avec deux nouveaux verbes :

Imparfait de <i>τρέπω</i>	Imparfait de <i>στρατεύομαι</i>

**Exercice de systématisation (planification 3B).**

Remplir les espaces jaunes dans les tableaux en se basant sur le modèle du présent. Puis, répondre aux questions.

**Verbe φέρω**

INDICATIF PRÉSENT ACTIF		
radical du verbe	voyelle thématique	désinence
φέρ-		-ω
φέρ-		-εις
φέρ-		-ει
φέρ-	-ο-	-μεν
φέρ-	-ε-	-τε
φέρ-	-ο-	-ντι>ουσι

INDICATIF IMPARFAIT ACTIF			
augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence
ῥ-	φερ-	-ο-	-ν
ῥ-	φερ-	-ε-	-ς
ῥ-	φερ-		
ῥ-	φέρ-		
ῥ-	φέρ-		
ῥ-	φερ-		

**Verbe βούλωμαι**

INDICATIF PRÉSENT MOYEN		
radical du verbe	terminaison	désinence personnelle
βούλ-	-ο-	-μαι
βούλ-	-ε-	-σαι>η
βούλ-	-ε-	-ται
βουλ-	-ό-	-μεθα
βούλ-	-ε-	-σθε
βούλ-	-ο-	-νται

INDICATIF IMPARFAIT MOYEN			
augment	radical du verbe	terminaison	désinence personnelle
ῥ-	βουλ-	-ό-	-μην
ῥ-	βούλ-	-ε-	-σο>-ου
ῥ-	βούλ-		-το
ῥ-	βουλ -		
ῥ-	βούλ-		
ῥ-	βούλ-		-ντο

- Expliciter la caractéristique commune au présent et l'imparfait quant aux voyelles thématiques:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- Observer les désinences personnelles du présent et de l'imparfait actif et moyen qui viennent d'être reconstruites. Classifier dans le tableau les désinences identiques et celles qui montrent des points communs:

DÉSINENCES IDENTIQUES			
<i>men</i>	<i>te</i>	<i>metha</i>	<i>sthe</i>
DÉSINENCES AVEC DES POINTS COMMUNS			
Présent		Imparfait	
<i>-mai</i>	<i>-sai</i>	<i>-tai</i>	<i>-men</i>
			<i>-so</i>
			<i>-nto</i>

Prénom et nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Classe 10<sup>e</sup>, Grec

- Utiliser les constats ci-dessus pour mémoriser les terminaisons de l'imparfait et remplir le tableau de conjugaison avec deux nouveaux verbes :

<b>Imparfait de τρέπω</b>	<b>Imparfait de στρατεύομαι</b>

**Exercice de mécanisation. Compléter les tableaux des conjugaisons (planification 4).**

**1. Imparfait du verbe ὀργίζομαι (je suis en colère)**

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

- Expliciter la caractéristique de l'augment dans un verbe du type ὀργίζομαι.

\_\_\_\_\_

**2. Imparfait du verbe κοιζω (je remporte)**

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

**3. Imparfait du verbe τρέχω (je cours)**

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

**4. Imparfait du verbe στρατεύομαι (je fais compagne)**

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

**5. Imparfait du verbe ἀγγέλλω (j'annonce)**

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

- Expliciter la caractéristique de l'augment dans un verbe du type ἀγγέλλω.

\_\_\_\_\_

**6. Imparfait du verbe βούλομαι (je veux, je décide)**

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

**7. Imparfait du verbe νομίζω (je pense)**

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

**Exercice d'introduction à l'imparfait. Complément (planification 4A).**

Sur la base de la photocopie du texte à la page 39 de l'*Organon* 2005, répondre aux questions suivantes.

- Expliquer en français le contexte des lignes 6-7 de Ἐπειτα à ἀποθνήσκει.

---



---

- Traduire ces lignes en français.

---



---

- Analyser le verbe ἀποθνήσκει. Indiquer quel est son sujet. Donner la signification du groupe sujet-verbe en français.

---



---



---

- Décomposer le présent ἀποθνήσκει en ses constituants.

préverbe	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

- Décomposer l'imparfait ἀπέθνησκε.

préverbe	augment	radical du verbe	du	voyelle thématique	désinence personnelle

- Conjuguer l'imparfait d'ἀποθνήσκω.

préverbe	augment	radical du verbe	du	voyelle thématique	désinence personnelle



**Exercice de découverte de l'imparfait. Complément (planification 4B).**

**Sur la base de la photocopie du texte à la page 39 de l'Organon 2005, répondre aux questions suivantes.**

- Expliquer en français le contexte des lignes 6-7 de Ἐπειτα à ἀποθνήσκει.

---



---

- Traduire ces lignes en français.

---



---

- Analyser le verbe ἀποθνήσκει. Indiquer quel est son sujet. Donner la signification du groupe sujet-verbe en français.

---



---



---

- Décomposer la forme ἀποθνήσκει en ses constituants.

préverbe	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

- Essayer de former l'imparfait d'ἀποθνήσκει.

préverbe	augment	radical verbe	du	voyelle thématique	désinence personnelle

- Conjuguer l'imparfait d' ἀποθνήσκω.

préverbe	augment	radical verbe	du	voyelle thématique	désinence personnelle

### La prise d'Athènes par les Perses

Du point de vue chronologique, les événements racontés se situent entre la bataille des Thermopyles et la bataille navale de Salamine (480 av. J.-C.). Les Perses sont désormais en Grèce. Les Grecs sont réunis pour évaluer quel sera le lieu de la prochaine bataille, alors qu'un messager athénien annonce la prise d'Athènes.



Figure 1

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Guerres\\_m%C3%A9diques#/media/File:Map\\_Greco-Persian\\_Wars-fr.svg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Guerres_m%C3%A9diques#/media/File:Map_Greco-Persian_Wars-fr.svg)

Chronologie des guerres médiques :  
 première guerre médique : 490 av. J.-C. ;  
 deuxième guerre médique : 480-479 av. J.-C.

### Notes au texte

**ligne 3** : Les Perses trouvent la ville vide parce que les Athéniens l'ont abandonnée sur le conseil du stratège Thémistocle. Peu après, une coalition guidée par celui-ci remportera une grande victoire sur les Perses à la bataille navale de Salamine.

### lignes 7 et 8 : Acropole et Aréopage



Figure 2

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Acropole\\_d%27Ath%C3%A8nes#/media/File:Atica\\_06-13\\_Athens\\_50\\_View\\_from\\_Philopappos\\_-\\_Acropolis\\_Hill.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Acropole_d%27Ath%C3%A8nes#/media/File:Atica_06-13_Athens_50_View_from_Philopappos_-_Acropolis_Hill.jpg)

Vue d'ensemble de l'acropole d'Athènes, lieu sacré des Athéniens par excellence. On voit à son sommet le temple d'Athéna, déesse protectrice de la ville. Le bâtiment actuel remonte à l'époque de Périclès, alors que le plus ancien fut détruit par les Perses dans l'épisode que le texte raconte.

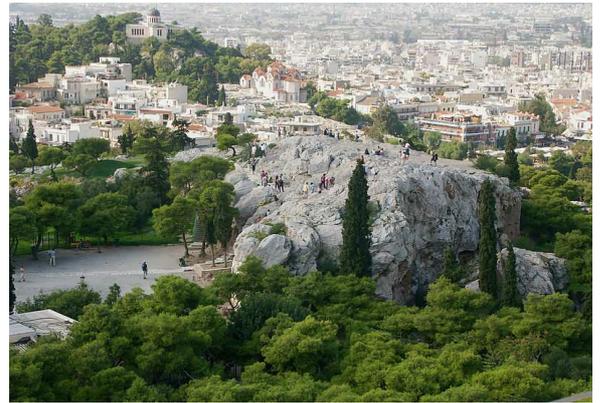


Figure 3

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Ar%C3%A9opage#/media/File:Areopagus\\_from\\_the\\_Acropolis.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Ar%C3%A9opage#/media/File:Areopagus_from_the_Acropolis.jpg)

Au premier plan sur la droite: rocher de l'Aréopage (colline d'Arès) vu de l'entrée principale de l'Acropole. Jusqu'aux guerres médiques, ce fut l'ancien lieu du conseil aristocratique de la ville.

**ligne 13** : Cécrops était un ancêtre mythique des Athéniens. Ses lieux de culte étaient situés sur l'acropole.

**lignes 2, 10** : les Perses sont appelés « barbares » (sg. βάρβαρος, plur. βάρβαροι). Ne pas oublier que le texte exprime le point de vue des Grecs !

### La prise d'Athènes par les Perses

[Texte remanié à partir d'Hérodote VIII 50-53. Pour le texte original voir : <http://remacle.org/bloodwolf/historiens/herodote/uranie.htm>]

1 Ταῦτα τῶν ἀπὸ Πελοποννήσου στρατηγῶν ἐπιλεγομένων, ἀνὴρ  
2 Ἀθηναῖος \_\_\_\_\_ ἤκειν τὸν βάρβαρον εἰς τὴν  
3 Ἀττικὴν.  
4 Καὶ αἰρέουσι ἔρημον τὸ ἄστυ, καὶ τινὰς ὀλίγους εὕρισκousι τῶν  
5 Ἀθηναίων ἐν τῷ ἱρῷ ἐόντας, ταμίας τε τοῦ ἱεροῦ καὶ πένητας  
6 ἀνθρώπους. Οἱ δὲ φραζάμενοι τὴν ἀκρόπολιν ζύλοισι  
7 \_\_\_\_\_ τοὺς ἐπιόντας.  
8 Οἱ δὲ Πέρσαι ἴζονται ἐπὶ τὸν καταντίον τῆς ἀκροπόλιος ὄχθον, τὸν  
9 Ἀθηναῖοι ἐκάλουν Ἀρήιον πάγον.  
10 Χρόνῳ δ' ἐκ τῶν ἀπόρων ἐφαίνετο δὴ τις ἔξοδος τοῖσι βαρβάροισι·  
11 ἔμπροσθε πρὸ τῆς ἀκροπόλιος, ὄπισθε δὲ τῶν πυλέων καὶ τῆς ἀνόδου,  
12 τῆ δὴ οὔτε τις ἐφύλασσε οὔτ' ἂν ἤλπιζε μὴ κοτέ τις κατὰ ταῦτα  
13 ἀναβαίη ἀνθρώπων. Ταύτη ἀνέβαινον τινὲς κατὰ τὸ ἱρὸν τῆς  
14 Κέκροπος θυγατρὸς Ἀγλαύρου. Ὡς δὲ εἶδον αὐτοὺς ἀναβεβηκότας οἱ  
15 Ἀθηναῖοι ἐπὶ τὴν ἀκρόπολιν, οἱ μὲν ἐρρίπτεον ἔωντοὺς κατὰ τοῦ  
16 τείχεος, οἱ δὲ εἰς τὸ μέγαρον κατέφευγον. Τῶν δὲ Περσέων οἱ  
17 ἀναβεβηκότες πρῶτον μὲν ἐτρέποντο πρὸς τὰς πύλας, ἔπειτα δὲ τοὺς  
18 ἱκέτας \_\_\_\_\_. Ἐπεὶ δὲ σφί πάντες κατέστρωντο, τὸ ἱρὸν  
19 συλήσαντες ἐνέπρησαν πᾶσαν τὴν ἀκρόπολιν.

Pendant que les généraux du Péloponnèse discutaient de cette question, un Athénien **annonçait** que (l'armée) barbare se dirigeait vers l'Attique.

(Les barbares) prennent la ville abandonnée et ne trouvent qu'un petit nombre d'Athéniens dans le temple (d'Athéna), des trésoriers du temple et quelques pauvres gens. Ceux-ci, ayant barricadé la citadelle avec du bois, **repoussaient** ceux qui voulaient entrer.

Les Perses s'installent sur la colline qui est vis-à-vis de la citadelle, celle que les Athéniens **appelaient** Aréopage.

Enfin, au milieu de ces difficultés, **un passage se montrait** aux barbares: vis-à-vis de la citadelle, derrière les portes et le chemin escarpé, là où **personne ne montait la garde** ni pensait qu'un homme pût passer à travers. Là montaient quelques (barbares), près du temple d'Aglauros, fille de Cécrops. Lorsque les Athéniens virent qu'ils étaient montés à la citadelle, les uns se lançaient du haut des murailles, **les autres se réfugiaient** dans le temple. Ceux des Perses qui étaient montés d'abord se rendaient aux portes, ensuite, ils **tuaient** les suppliants. Quand ils les eurent tous massacrés, ils pillèrent le temple, mirent le feu à la citadelle et la brûlèrent entièrement.

Lire le para-texte et la traduction française du texte *La prise d'Athènes par les Perses*.

Répondre aux questions ci-dessous en s'appuyant sur le texte grec.

1a. Décomposer les imparfaits grecs ci-dessous (ils sont en gras dans le texte) :

numéro de ligne	verbe à l'imparfait	préverbe	augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle
9	<b>ἐφαίνετο</b>	x				
11	<b>ἐφύλασσε</b>	x				
15	<b>κατέφευγον</b>					

1b. Analyser ces imparfaits à l'aide du contexte immédiat de référence mis en évidence en jaune dans les textes grecs et français.

numéro de ligne	verbe à l'imparfait	personne (1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> ou 3 <sup>e</sup> )	nombre (singulier ou pluriel)	1 <sup>ère</sup> personne du présent singulier en grec
9	<b>ἐφαίνετο</b>			
11	<b>ἐφύλασσε</b>			
15	<b>κατέφευγον</b>			

1c. Conjuguer ces imparfaits aux formes attendues dans la grille ci-dessous:

verbe à l'imparfait	1 <sup>ère</sup> personne de l'imparfait singulier	2e personne de l'imparfait pluriel	1 <sup>ère</sup> personne du présent singulier
<b>ἐφαίνετο</b>			
<b>ἐφύλασσε</b>			
<b>κατέφευγον</b>			

Prénom et nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Classe 10<sup>e</sup> Grec, Test d'évaluation sur l'imparfait

2a. Considérer l'imparfait ἐκάλουν (*appelaient*) à la **ligne 8**. C'est la forme contracte d'ἐκάλειον. Décomposer la forme non contracte en ses constituants en utilisant la grille ci-dessous.

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

2b. Écrire ci-dessous la forme non contracte attendue pour la 1<sup>ère</sup> personne du présent singulier.

radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle

3. Dans le texte grec, en correspondance des trous, manquent les imparfaits des trois verbes suivants:

**ligne 2** : ἀγγέλλω: *j'annonce* ; **ligne 6** : ἀμύνομαι: *je repousse* ; **ligne 16** : φονεύω: *je tue*.

3a. Conjuguer à l'imparfait chacun des trois verbes dans la grille ci-dessous :

ἀγγέλλω	ἀμύνομαι	φονεύω

**3b. Analyser les imparfaits français** correspondant à chacun des trois verbes (en gras).

numéro de ligne	verbe à l'imparfait	personne (1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> ou 3 <sup>e</sup> )	nombre (singulier ou pluriel)
ligne 2	annonçait		
ligne 6	repoussaient		
ligne 17	tuaient		

**3c.** Compléter les trous du texte par les imparfaits grecs requis.

**4. Reconnaître et souligner trois imparfaits** aux **lignes 12-17** du texte grec en sachant que les formes du présent sont listées ci-dessous en ordre alphabétique :

ἀναβαίνω, ἐλπίζω, τρέπομαι.

Les imparfaits français correspondant sont soulignés dans la traduction.

Prénom et nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Classe 10<sup>e</sup> Grec, Test d'évaluation sur l'imparfait

### GRILLE D'ÉVALUATION

Numéro de l'exercice	Nombre des points	Critères
<b>1a</b>	<b>12</b>	1 point par case.
<b>1b</b>	<b>10</b>	1 point par case. 1 point supplémentaire pour la case correspondant à la 1 <sup>ère</sup> personne du présent indicatif de <i>katepheugon</i> .
<b>1c</b>	<b>18</b>	2 points par case
<b>2a-b</b>	<b>6</b>	1 point par case
<b>3a</b>	<b>9</b>	0.5 points par case.
<b>3b</b>	<b>6</b>	1 point par case
<b>3c</b>	<b>6</b>	2 points par trou
<b>4</b>	<b>6</b>	2 points pour chaque verbe reconnu.
<b>Total</b>	<b>73</b>	
<b>Seuil de réussite</b>	<b>60%</b>	

Un peu d'histoire

Les Grecs aux prises avec les Perses

Noms propres: Athènes, l'Attique, l'Asie, Darius, la Grèce, Léonidas, Miltiade, les Perses, les Spartiates, les Thermopyles, Xerxès.

- 1 Δαρείος ὁ τῶν Περσῶν βασιλεὺς τοῖς Ἀθηναίοις ὠργίζετο ὅτι τοῖς ἐν τῇ Ἀσίᾳ
- 2 ἀδελφοῖς ὠφέλειαν ἔφερον. Μέγας δὲ στρατὸς ἐν πλοίοις εἰς τὴν Ἀττικὴν
- 3 στρατεύεται· χρὴ γὰρ τοῖς Ἀθηναίοις μάχεσθαι καὶ αὐτοὺς δούλους ποιεῖν. Οἱ
- 4 δὲ Ἀθηναῖοι μεγάλην νίκην κομίζουσιν. Μιλτιάδης γάρ, ὁ τῶν Ἀθηναίων
- 5 στρατηγός, σὺν μικρῷ στρατῷ τοὺς μὲν τῶν Περσῶν φονεύει, τοὺς δὲ εἰς φυγὴν
- 6 τρέπει. Ἐπειτα δὲ ταχύς ἄγγελος τρέχει εἰς Ἀθήνας καὶ τὴν νίκην τοῖς Ἀθηναίοις
- 7 ἀγγέλλει. Ἐν τῇ ἀγορᾷ λέγει «Νίκη» καὶ ἀποθνήσκει.
- 8 Μετὰ δὲ τὸν Δαρείου θάνατον, Ξέρξης, ὁ υἱὸς αὐτοῦ, βούλεται ἐπὶ τὴν Ἑλλάδα
- 9 σὺν ἀναρίθμῳ στρατῷ στρατεύεσθαι. Ὁ δὲ Λεωνίδας, ὁ τῶν Σπαρτιατῶν βασιλεὺς,
- 10 σὺν τριακόσιοις ἐταίροις καὶ ὀλίγοις συμμαχοῖς ἐν ταῖς Θερμοπύλαις τὴν τῶν
- 11 Περσῶν εἴσοδον ἐκώλυεν. Οἱ Πέρσαι πρὸ τῶν Θερμοπυλῶν ἦσαν καὶ ἐνόμιζον
- 12 τὸν μικρὸν ἐλληνικὸν στρατὸν ῥαδίως νικᾶν. Τοῖς δὲ Σπαρτιαταῖς ὁ νόμος ἱερός
- 13 ἔστιν· κρεῖττον ἔστι ἐν τῇ μάχῃ ἀποθνήσκειν ἢ φεύγειν.

1 ὁ βασιλεὺς	le roi	9 ἀνάριθμος	innombrable
2 ὁ ἀδελφός	le frère	10 τριακόσιοι	trois cents
ἡ ὠφέλεια	l'aide	ὀλίγοι	peu de, quelques
τὸ πλοῖον	le navire	ὁ σύμμαχος	l'allié
3 στρατεύομαι	je fais campagne	11 ἡ εἴσοδος	l'entrée, le passage
5 ἡ φυγή	la fuite	κωλύω	j'empêche
6 τρέπω	je tourne	πρὸ + Gén.	devant
ταχύς (Nom.)	rapide	12 ῥαδίως	facilement
τρέχω	je cours	νικᾶν	vaincre
7 ἡ ἀγορά	la place publique	ἱερός	sacré
13 μετὰ + Acc.)	après	13 κρεῖττον... ἢ	mieux... que

Vocabulaire

ὁ δούλος	l'esclave
ἡ θάλαττα	la mer
ἡ νίκη	la victoire
ὁ νόμος	la loi, la coutume
ὁ στρατός	l'armée
μικρός, ἄ, ὄν	petit
ἀποθνήσκω	je meurs
βλέπω	je vois
δουλεύω + Dat.	je suis l'esclave de
νομίζω	je considère comme, je pense
σώζω	je sauve
χρὴ	il faut
ὁ μὲν ... ὁ δέ	l'un ... l'autre
σύν + Dat.	avec, en compagnie de

## Un peu d'histoire

### Les Grecs aux prises avec les Perses

Noms propres: Athènes, l'Attique, l'Asie, Darius, la Grèce, Léonidas, Miltiade, les Perses, les Spartiates, les Thermopyles, Xerxès.

- 1 Δαρείος ὁ τῶν Περσῶν βασιλεὺς τοῖς Ἀθηναίοις ὠργίζετο ὅτι τοῖς ἐν τῇ Ἀσίᾳ
- 2 ἀδελφοῖς ὠφέλειαν ἔοερον. Μέγας δὲ στρατὸς ἐν πλοίοις εἰς τὴν Ἀττικὴν
- 3 στρατεύεται· χρὴ γὰρ τοῖς Ἀθηναίοις μάχεσθαι καὶ αὐτοὺς δούλους ποιεῖν. Οἱ
- 4 δὲ Ἀθηναῖοι μεγάλην νίκην κομίζουσιν. Μιλτιάδης γάρ, ὁ τῶν Ἀθηναίων
- 5 στρατηγός, σὺν μικρῷ στρατῷ τοὺς μὲν τῶν Περσῶν ἐφόνευσεν τοὺς δὲ εἰς φυγὴν
- 6 τρέπει. Ἐπειτα δὲ ταχύς ἄγγελος τρέχει εἰς Ἀθήνας καὶ τὴν νίκην τοῖς Ἀθηναίοις
- 7 ἀγγέλλει. Ἐν τῇ ἀγορᾷ λέγει «Νίκη» καὶ ἀποθνήσκει.
- 8 Μετὰ δὲ τὸν Δαρείου θάνατον, Ξέρξης, ὁ υἱὸς αὐτοῦ, ἐβούλετο ἐπὶ τὴν Ἑλλάδα
- 9 σὺν ἀναρίθμῳ στρατῷ στρατεύεσθαι. Ὁ δὲ Λεωνίδας, ὁ τῶν Σπαρτιατῶν βασιλεὺς,
- 10 σὺν τριακοσίοις ἑταίροις καὶ ὀλίγοις συμμαχοῖς ἐν ταῖς Θερμοπύλαις τὴν τῶν
- 11 Περσῶν εἴσοδον ἐκώλυεν. Οἱ Πέρσαι πρὸ τῶν Θερμοπυλῶν ἦσαν καὶ ἐνόμιζον
- 12 τὸν μικρὸν ἑλληνικὸν στρατὸν ῥαδίως νικᾶν. Τοῖς δὲ Σπαρτιαταῖς ὁ νόμος ἱερός
- 13 ἐστίν· κρεῖττον ἐστὶ ἐν τῇ μάχῃ ἀποθνήσκειν ἢ φεύγειν.

1 ὁ βασιλεὺς	le roi	9 ἀνάριθμος	innombrable
2 ὁ ἀδελφός	le frère	10 τριακόσιοι	trois cents
ἡ ὠφέλεια	l'aide	ὀλίγοι	peu de, quelques
τὸ πλοῖον	le navire	ὁ σύμμαχος	l'allié
3 στρατεύομαι	je fais campagne	11 ἡ εἴσοδος	l'entrée, le passage
4 ἡ φυγή	la fuite	κωλύω	j'empêche
5 τρέπω	je tourne	πρὸ + Gén.	devant
ταχύς (Nom.)	rapide	12 ῥαδίως	facilement
τρέχω	je cours	νικᾶν	vaincre
7 ἡ ἀγορά	la place publique	ιερός	sacré
8 μετὰ + Acc.	après	13 κρεῖττον... ἢ	mieux... que

#### Vocabulaire

ὁ δούλος	l'esclave
ἡ θάλαττα	la mer
ἡ νίκη	la victoire
ὁ νόμος	la loi, la coutume
ὁ στρατός	l'armée
μικρός, ἄ, ὄν	petit
ἀποθνήσκω	je meurs
βλέπω	je vois
δουλεύω + Dat.	je suis l'esclave de
νομίζω	je considère comme, je pense
σῶζω	je sauve
χρῆ	il faut
ὁ μὲν ... ὁ δὲ	l'un ... l'autre
σύν + Dat.	avec, en compagnie de



Un peu d'histoire

Les Grecs aux prises avec les Perses

Noms propres: Athènes, l'Attique, l'Asie, Darius, la Grèce, Léonidas, Miltiade, les Perses, les Spartiates, les Thermopyles, Xerxès.

- 1 Δαρειός ὁ τῶν Περσῶν βασιλεὺς τοῖς Ἀθηναίοις ὠργίζετο ὅτι τοῖς ἐν τῇ Ἀσίᾳ
- 2 ἀδελφοῖς ὠφέλειαν ἔθερον. Μέγας δὲ στρατὸς ἐν πλοίοις εἰς τὴν Ἀττικὴν
- 3 στρατεύεται· χρὴ γὰρ τοῖς Ἀθηναίοις μάχεσθαι καὶ αὐτοὺς δούλους ποιεῖν. Οἱ
- 4 δὲ Ἀθηναῖοι μεγάλην νίκην κομίζουσιν. Μιλτιάδης γάρ, ὁ τῶν Ἀθηναίων
- 5 στρατηγός, σὺν μικρῷ στρατῷ τοὺς μὲν τῶν Περσῶν φονεύει, τοὺς δὲ εἰς φυγὴν
- 6 τρέπει. Ἐπειτα δὲ ταχύς ἄγγελος τρέχει εἰς Ἀθήνας καὶ τὴν νίκην τοῖς Ἀθηναίοις
- 7 ἀγγέλλει. Ἐν τῇ ἀγορᾷ λέγει «Νίκη» καὶ ἀποθνήσκει.
- 8 Μετὰ δὲ τὸν Δαρείου θάνατον, Ξέρξης, ὁ υἱὸς αὐτοῦ, βούλεται ἐπὶ τὴν Ἑλλάδα
- 9 σὺν ἀναρίθμῳ στρατῷ στρατεύεσθαι. Ὁ δὲ Λεωνίδας, ὁ τῶν Σπαρτιατῶν βασιλεὺς,
- 10 σὺν τριακοσίοις ἐταίροις καὶ ὀλίγοις συμμάχοις ἐν ταῖς Θερμοπύλαις τὴν τῶν
- 11 Περσῶν εἴσοδον ἐκώλυεν. Οἱ Πέρσαι πρὸ τῶν Θερμοπυλῶν ἦσαν καὶ ἐνόμιζον
- 12 τὸν μικρὸν ἑλληνικὸν στρατὸν ῥαδίως νικᾶν. Τοῖς δὲ Σπαρτιαταῖς ὁ νόμος ἱερός
- 13 ἐστίν· κρεῖττον ἐστὶ ἐν τῇ μάχῃ ἀποθνήσκειν ἢ φεύγειν.

1 ὁ βασιλεὺς	le roi	9 ἀνάριθμος	innombrable
2 ὁ ἀδελφός	le frère	10 τριακοσίοι	trois cents
ἡ ὠφέλεια	l'aide	ὀλίγοι	peu de, quelques
τὸ πλοῖον	le navire	ὁ σύμμαχος	l'allié
3 στρατεύομαι	je fais campagne	11 ἡ εἴσοδος	l'entrée, le passage
4 ἡ φυγή	la fuite	κώλυω	j'empêche
5 τρέπω	je tourne	πρὸ + Gén.	devant
ταχύς (Nom.)	rapide	12 ῥαδίως	facilement
τρέχω	je cours	νικᾶν	vaincre
7 ἡ ἀγορά	la place publique	ἱερός	sacré
8 μετὰ + Acc.	après	13 κρεῖττον... ἢ	mieux... que

Vocabulaire

ὁ δούλος	l'esclave
ἡ θάλαττα	la mer
ἡ νίκη	la victoire
ὁ νόμος	la loi, la coutume
ὁ στρατός	l'armée
μικρός, ἄ, ὄν	petit
ἀποθνήσκω	je meurs
βλέπω	je vois
δουλεύω + Dat.	je suis l'esclave de
νομίζω	je considère comme, je pense
σώζω	je sauve
χρῆ	il faut
ὁ μὲν ... ὁ δέ	l'un ... l'autre
σύν + Dat.	avec, en compagnie de

Prénom et nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Classe 10° Grec, Test d'évaluation sur l'imparfait

La prise d'Athènes par les Perses

[Texte remanié à partir d'Hérodote VIII 50-53. Pour le texte original voir : <http://remacle.org/bloodwolf/historiens/herodote/uranie.htm>]

Pendant que les généraux du Péloponnèse discutaient de cette question, un Athénien **annonçait** que (l'armée) barbare se dirigeait vers l'Attique.

(Les barbares) prennent la ville abandonnée et ne trouvent qu'un petit nombre d'Athéniens dans le temple (d'Athéna), des trésoriers du temple et quelques pauvres gens. Ceux-ci, ayant barricadé la citadelle avec du bois, **repoussaient** ceux qui voulaient entrer.

Les Perses s'installent sur la colline qui est vis-à-vis de la citadelle, celle que les Athéniens **appelaient** Aréopage.

Enfin, au milieu de ces difficultés, **un passage se montra** aux barbares: vis-à-vis de la citadelle, derrière les portes et le chemin escarpé, là où personne **ne montait la garde** ni pensait qu'un homme

pût passer à travers. Là **montaient** quelques (barbares), près du temple d'Aglauros, fille de Cécrops. Lorsque les Athéniens virent qu'ils

étaient montés à la citadelle, les uns se lançaient du haut des murailles, **les autres se réfugiaient** dans le temple. Ceux des Perses

qui étaient montés d'abord **se rendaient** aux portes, ensuite, ils **tuaient** les supplicants. Quand ils les eurent tous massacrés, ils pillèrent le

temple, mirent le feu à la citadelle et la brûlèrent entièrement.

1 Ταῦτα τῶν ἀπὸ Πελοποννήσου στρατηγῶν ἐπλεγόμενων, ἀνήρ  
2 Ἀθηναῖος ἐδήγγελλε ἦκειν τὸν βάρβαρον εἰς τὴν  
3 Ἀττικὴν.

4 Καὶ αἰρέουσι ἔρημον τὸ ἄστυ, καὶ τινὰς ὀλίγους εὐρίσκουσι τῶν  
5 Ἀθηναίων ἐν τῷ ἱερῷ ἑόντας, ταμίας τε τοῦ ἱεροῦ καὶ πέννητας  
6 ἀνθρώπους. Οἱ δὲ φραζάμενοι τὴν ἀκρόπολιν ξύλοισι  
7 ἐδμύνατο τοὺς ἐπιόντας.

8 Οἱ δὲ Πέρσαι ἴζονται ἐπὶ τὸν καταντίον τῆς ἀκροπόλιος ὄχθον, τὸν  
9 Ἀθηναῖοι **ἐκάλουν** Ἀρήιον πᾶγον.

10 Χρόνω δ' ἐκ τῶν ἀπόρων **εἰφαίνετο** δὴ τις ἐξοδος τοῖσι βαρβάροισι  
11 ἐμπροσθε πρὸ τῆς ἀκροπόλιος, ὅπισθε δὲ τῶν πυλέων καὶ τῆς ἀνόδου,

12 τῇ δὲ οὕτε τις **ἐφύλασσε** οὐτ' ἂν ἤλπιζε μὴ κοτέ τις κατὰ ταῦτα  
13 ἀναβαίη ἀνθρώπων. Ταύτη **ἀνέβαινον** τινὲς κατὰ τὸ ἱερὸν τῆς

14 Κέκροπος θυγατρὸς Ἀγλαύρου. Ὡς δὲ εἶδον αὐτοὺς ἀναβεβηκότας οἱ  
15 Ἀθηναῖοι ἐπὶ τὴν ἀκρόπολιν, οἱ μὲν ἐρρίπτειον ἑαυτοὺς κατὰ τοῦ

16 τείχεος, οἱ δὲ ἐς τὸ μέγαρον **κατέφευγον**. Τῶν δὲ Περσέων οἱ  
17 ἀναβεβηκότες **πρώτον** μὲν ἐτρέποντο πρὸς τὰς πύλας, ἔπειτα δὲ τοὺς

18 ἱκέτας ἐφόνευσαν· Ἐπεὶ δὲ σφί πάντες κατέστρωον, τὸ ἱερὸν  
19 σολήσαντες ἐνέπρησαν πᾶσαν τὴν ἀκρόπολιν.

Prénom et nom de l'élève :

Classe 10<sup>e</sup> Grec, Test d'évaluation sur l'imparfait

Lire le para-texte et la traduction française du texte *La prise d'Athènes par les Perses*.  
Répondre aux questions ci-dessous en s'appuyant sur le texte grec.

1a. Décomposer les imparfaits grecs ci-dessous (ils sont en gras dans le texte) :

numéro de ligne	verbe à l'imparfait	préverbe	augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle
9	ἐφαίνετο	x	ε	φαίν	ε	το -μαι
11	ἐφύλασσε	x	έ	φύλασσ	ε	-ω -ω
15	κατέφευγον	κατ	έ	φευγ	ο	-ω -ω (12) pt

1b. Analyser ces imparfaits à l'aide du contexte immédiat de référence mis en évidence en jaune dans les textes grecs et français.

numéro de ligne	verbe à l'imparfait	personne (1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> ou 3 <sup>e</sup> )	nombre (singulier ou pluriel)	1 <sup>ère</sup> personne du présent singulier en grec
9-10	ἐφαίνετο	3 <sup>e</sup>	singulier	φαίνομαι
11	ἐφύλασσε	3 <sup>e</sup>	singulier	φύλασσω
15-16	κατέφευγον	3 <sup>e</sup>	pluriel	κατέφευγω

1c. Conjuguer ces imparfaits aux formes attendues dans la grille ci-dessous:

verbe à l'imparfait	1 <sup>ère</sup> personne de l'imparfait singulier	2 <sup>e</sup> personne de l'imparfait pluriel	1 <sup>ère</sup> personne du présent singulier
ἐφαίνετο	ἐφαίνομαι 1.S	ἐφαίνεσθε 1	φαίνομαι 2
ἐφύλασσε	ἐφύλασσομαι 1.S	ἐφύλασσεσθε 1	φύλασσω 2
κατέφευγον	κατέφευγος 1.S	κατέφευγεσθε 1.5	κατέφευγω 2

2a. Considérer l'imparfait ἐκάλουν (*appelaient*) à la **ligne 8**. C'est la forme contracte d'ἐκάλεον. Décomposer la forme non contractée en ses constituants en utilisant la grille ci-dessous.

augment	radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle
ε	καλ	ε	ον

2b. Écrire ci-dessous la forme non contractée attendue pour la 1<sup>ère</sup> personne du présent singulier.

radical du verbe	voyelle thématique	désinence personnelle
καλ	ω	

5.5 points

3. Dans le texte grec, en correspondance des trous, manquent les imparfaits des trois verbes suivants:

**ligne 2** : ἀγγέλλω: *j'annonce* ; **ligne 6** : ἀμύνομαι: *je repousse* ; **ligne 16** : φονεύω: *je tue*.

3a. Conjuguer à l'imparfait chacun des trois verbes dans la grille ci-dessous :

ἀγγέλλω	ἀμύνομαι	φονεύω
0.6 ἠγγέλλας	ἠμύνομην 0.4	ἠφονεύας 0.4
0.4 ἠγγέλλεν	ἠμύνου 0.5	ἠφονεύεν 0.4
0.5 ἠγγέλλε	ἠμύνετο 0.5	ἠφονεύε 0.5
0.4 ἠγγέλλομε /	ἠμύνομεθα 0.5	ἠφονεύομε / 0.4
0.9 ἠγγέλλετε	ἠμύνεσθε 0.4	ἠφονεύετε 0.5
0.5 ἠγγέλλοι	ἠμύνοντο 0.5	ἠφονεύοντο 0.2

8 points

7.1  
2.8  
9.9  
20

Prénom et nom de l'élève :

3b. Analyser les imparfaits français correspondant à chacun des trois verbes (en gras).

numéro de ligne	verbe à l'imparfait	personne (1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> ou 3 <sup>e</sup> )	nombre (singulier ou pluriel)
ligne 2	annonçait	3 <sup>e</sup>	singulier
ligne 6	repoussaient	3 <sup>e</sup>	pluriel
ligne 17	tuaient	3 <sup>e</sup>	pluriel

3c. Compléter les trous du texte par les imparfaits grecs requis.

4. Reconnaître et souligner trois imparfaits aux lignes 12-17 du texte grec en sachant que les formes du présent sont listées ci-dessous en ordre alphabétique :

ἀναβαίνω, ἐπιζῶ, τρέπομαι.

Les imparfaits français correspondant sont soulignés dans la traduction.

Prénom et nom de l'élève : \_\_\_\_\_

ELV-γ-4A

TEST 7

Classe 10<sup>e</sup> Grec, Test d'évaluation sur l'imparfait

### GRILLE D'ÉVALUATION

Numéro de l'exercice	Nombre des points	Critères
1a	12 12	1 point par case.
1b	10 9	1 point par case. 1 point supplémentaire pour la case correspondant à la 1 <sup>ère</sup> personne du présent indicatif de <i>katepheugon</i> .
1c	18 13	2 points par case
2a-b	6 5.5	1 point par case
3a	9 8	0.5 points par case.
3b	6 6	1 point par case
3c	6 4	2 points par trou
4	6 4	2 points pour chaque verbe reconnu.
Total	73 61.5	
Seuil de réussite	60%	

NOTE

5.5