



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

| D/2014/7362/3/18

Humanités Générales et Technologiques

Initiation au latin

Balises pour l'enseignement des
langues anciennes au 1^{er} degré

1^{er} degré commun



Remerciements

La FESeC remercie les conseillers pédagogiques et les responsables de secteurs qui ont travaillé à l'élaboration de cet outil, qui l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.

La FESeC remercie enfin les personnes qui en ont effectué une relecture attentive.

Avertissements

Les auteurs et la FESeC ont produit cet ouvrage dans le respect des droits d'auteurs. Si toutefois, il devait y avoir une personne qui se sentait lésée, que celle-ci n'hésite pas à contacter le service production de la FESeC.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

Téléchargement

Cet outil est téléchargeable sur notre site internet :
<http://enseignement.catholique.be>.



Nous contacter

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles - 02 256 71 51
secretariatproduction.fesec@segec.be



TABLE DES MATIÈRES

PRÉALABLE	4
Le latin comme initiation à la différenciation.....	5
Le latin comme aide stratégique à la compréhension	6
Le latin comme ouverture au rêve, à l'imaginaire, aux histoires et aux récits	6
PRINCIPE ORGANISATEUR.....	7
PRINCIPES ET CHAMPS DIDACTIQUES	8
Préambule	8
Langue	8
Valence linguistique.....	8
Valence métalinguistique	8
Valence métaculturelle.....	8
Valence méthodologique	9
Valence citoyenne	9
Lecture, compréhension, traduction.....	9
Appréhension du sens et lecture du texte	9
Traduction	10
Profil de compétence en apprentissage	11
Stratégies d'apprentissage	12
La classification d'Oxford.....	12
Les huit intelligences et la taxonomie de Bloom	14
MISE EN PLACE D'UNE PÉDAGOGIE INNOVANTE	15
L'ouverture à l'Euroméditerranée.....	15
L'utilisation des tice.....	16
L'approche cinématographique	17
L'outil muséographique	18
Les itinéraires de découverte	19
DÉFINITION DES CONTENUS À ENSEIGNER	20
Lexique	21
Grammaire	21
Textes.....	21
ORGANISATION HORAIRE DE L'ACTIVITÉ.....	22
ÉVALUATION	22
Agir sur la motivation intrinsèque	22
Une suggestion : le portfolio d'(auto-)évaluation.....	23
De quoi s'agit-il ?	23
Les étapes à suivre	24
Exemple de grille	25





PRÉALABLE

Comme l'établissent l'article 13 du Décret « Missions » et l'article 3 du Décret « Premier Degré », le premier degré constitue la troisième et dernière étape d'un continuum pédagogique structuré en trois phases. Son objectif est l'acquisition des socles de compétences à l'âge de 14 ans, visés par l'article 16 du Décret « Missions ». Trois missions essentielles sont dévolues au 1^{er} degré :

1. l'**apprentissage** qui doit aboutir à la maîtrise des socles de compétences comprenant des aspects disciplinaires et transversaux ;
2. la **remédiation** qui autorise l'élève à bénéficier d'un accompagnement pédagogique particulier ;
3. l'**orientation** qui permettra d'assurer la mise en place chez l'élève d'une réflexion sur l'orientation qu'il pourra prendre à l'issue de son premier degré. Ces trois axes sont essentiels et c'est dans ce cadre que s'inscrit donc l'initiation au latin, comme activité complémentaire.

Selon l'article 10 du Décret « Premier Degré », modifié par l'article 6 du nouveau décret « Les activités complémentaires sont organisées pour :

1. développer des compétences de la formation commune par des approches diversifiées ;
2. reconnaître et valoriser la diversité des habiletés des élèves, en vue de faciliter leur développement personnel et social ainsi que d'accroître leur motivation ;
3. permettre, d'une part, à l'élève de mieux se connaître et, d'autre part, aux membres du personnel enseignant, d'identifier et de soutenir ses aptitudes dans le cadre de l'accompagnement de ses démarches d'orientation scolaire. »

Ces objectifs sont d'abord ceux de la formation commune ; les activités complémentaires contribuent à les atteindre selon d'autres modalités ou d'autres rythmes. Au même titre que les cours de la formation commune, les activités complémentaires permettent de développer des stratégies pédagogiques spécifiques.

Les activités complémentaires sont organisées selon les modalités suivantes :

1. elles ne constituent en aucun cas ni une pré-orientation de l'élève ni un prérequis à l'admission dans une orientation d'études du deuxième degré de l'enseignement secondaire. Il s'agit donc d'y exercer des apprentissages en vue de renforcer les socles. Le danger est que ces activités amènent des exigences et/ou des prérequis qui conditionneraient l'accès à certaines options du deuxième degré de transition ;





2. elles relèvent obligatoirement d'un des sept domaines suivants, pouvant comporter plusieurs sphères :
 - a) domaine du français,
 - b) domaine des langues modernes,
 - c) domaine des sciences et des mathématiques,
 - d) domaine des sciences humaines,
 - e) domaine des activités artistiques,
 - f) domaine des activités techniques,
 - g) domaine des activités physiques.

Au travers de ce document, différents objectifs sont poursuivis :

- établir des balises pour harmoniser les pratiques ;
- amener les enseignants à diversifier leurs pratiques et à se mettre au diapason de l'élève pour l'aider à progresser ;
- définir des pôles linguistiques de manière cohérente ;
- souligner le rôle essentiel pour tisser du lien entre les disciplines (sans se restreindre à la sphère d'activité) et pour aider l'élève à se construire une culture humaniste.

Le latin comme initiation à la différenciation

L'étude du latin peut être un levier essentiel pour amener les élèves à une pratique active pour une appropriation des langues contemporaines et pour une perception de la différence. C'est dans ce sens également que nous devons privilégier l'étude du texte tel qu'il a été écrit, puisque le but n'est pas d'apprendre à parler ou à communiquer, mais bien de comprendre les différences dans le lien historique. Mettre l'accent sur le texte permet d'éviter de le réduire à des éléments purement formels et déroutants pour les élèves, à un champ d'application de fonctions générales, envisagées hors contexte et qui priveraient l'élève de la possibilité de comprendre sa propre expérience historique à cause d'une grammaire intemporelle, qui se seront substitués au sens profond. Le danger serait alors de réduire le latin à une langue fonctionnelle.

Au premier degré, il paraît important de privilégier la lecture de textes anciens authentiques qui sortent des œuvres du canon classique, afin de faire découvrir une Antiquité plus proche de la société contemporaine qui s'est concrétisée dans les habitudes de vie, les rites, la médecine, les paysages, l'implantation et la forme des villes, ... et dont les traces sont encore visibles : une antiquité plus authentique, plus profonde et plus durable, qui autorise la comparaison et donc la différenciation.





Le latin comme aide stratégique à la compréhension

La lecture d'un texte latin est d'abord un exercice de compréhension. Comme il est écrit dans une langue étrangère aux principes d'une communication limitée aux réalités présentes (et c'est là un argument majeur), le texte amènera l'élève à émettre des hypothèses sur son contenu. Pour ce faire, il pourra analyser alors des paratextes, se familiariser avec des champs lexicaux, observer des illustrations, lire des articles de presse. Il prendra connaissance de tout ce qui est « autour » du texte et pourra comprendre, avant même de lire, de quoi ce texte parlera. Ce travail d'anticipation du sens mettra l'élève en projet. Lorsqu'il commencera sa lecture, son attention sera tendue vers la recherche des informations qu'il souhaite trouver et il voudra vérifier si ses hypothèses sur son contenu sont correctes. Ce travail d'anticipation lui permettra de relier ses propres connaissances au contenu du texte. Les informations figurant dans le texte et dans les documents sont ainsi confrontées de manière dynamique avec les connaissances que l'élève possède dans sa mémoire sémantique.

Ce qui conditionnera fortement la compréhension de l'élève, c'est sa connaissance de base. Comme le soulignait Jacques Tardif, « le lecteur ne comprend vraiment que ce qu'il connaît déjà : il ne traite de façon significative que ce qu'il peut mettre en relation avec des connaissances qu'il a dans sa mémoire à long terme. Il faut des points d'ancrage dans la mémoire pour traiter les informations. » (J. Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, Éditions Logiques, 1992).

La compréhension d'un texte latin, dans une approche fonctionnelle et non structurale, permettra de développer chez l'élève un comportement plus adapté parce qu'il aura appris à utiliser ses processus cognitifs de manière plus efficiente. Il pourra ainsi modifier la manière dont il abordera les tâches qu'on lui soumettra et développera des démarches intellectuelles plus efficaces.

Le latin comme ouverture au rêve, à l'imaginaire, aux histoires et aux récits

L'importance fondamentale de l'imaginaire et du mythe n'est plus à démontrer : comme l'écrivait Jacques Nimier « Nous savons que nous avons tous besoin de l'imaginaire pour supporter la réalité souvent si différente de ce que nous souhaitons ! Nous avons besoin de nous raconter des « histoires », d'avoir des « rêves » pour faire face aux difficultés de la vie ou pour trouver des solutions aux problèmes qui se présentent ».

Pour reprendre les termes de Marie-Bernadette Mars, « L'apport extraordinaire de la mythologie a pour conséquence d'introduire au cœur des cours de langues anciennes l'imaginaire, le récit : le professeur a le droit de « raconter des histoires », d'accorder une place de choix au rêve.

La période de 12 à 14 ans est un âge privilégié pour l'enthousiasme, pour la curiosité, pour l'éveil intellectuel, pour l'imaginaire, pour la découverte, ...

Les personnages et les faits mythologiques parlent de la Grèce ou de Rome, de leurs sociétés, de leurs institutions. C'est l'image même sous laquelle les Grecs et les Latins se représentaient à leurs propres yeux qui est présente dans la mythologie. Quand les auteurs latins mettent en scène un héros, c'est l'imaginaire de l'héroïsme qui apparaît.





Quand des écrivains grecs évoquent l'Olympe, c'est leur conception du monde, de la vie ou de la mort qui est en jeu. Il ne s'agit pas d'introduire de la philosophie dès le premier degré, mais l'amorce d'une réflexion sur ce qu'une société nous dit d'elle-même par ses mythes. Si on explique aux jeunes élèves la chronologie des dieux et qu'on leur précise que Cronos dévorait ses propres enfants, un récit cruel et sauvage peut leur montrer comment les anciens essayaient de dire leur désarroi devant le temps qui vient à bout de tout.

Au-delà et à côté des mythes, les textes grecs ou latins contiennent également bien d'autres récits, de grandes histoires comme les histoires du quotidien. Les élèves doivent aussi être intéressés par ces choses de la vie.

On atteint là des questions universelles, fondamentales. On touche à l'expression humaine face à quelque chose qui dépasse les hommes. On fait accéder les jeunes à une démarche de sens et d'expression artistique. À travers cela, ce sont les bases d'une réflexion critique et d'une prise de distance face à des situations toujours actuelles qui sont mises en place. »

PRINCIPE ORGANISATEUR

Il est essentiel, avant tout, de se demander comment les deux années du premier degré peuvent offrir de l'intérêt, ouvrir la curiosité et amener non seulement des acquis durables aux élèves qui arrêteront leur cursus en langues anciennes à la fin du cycle d'observation, mais aussi des savoirs « curseurs » aux élèves qui continueront ce cursus au deuxième degré. Ce questionnement amène de facto une réflexion nécessaire sur le contenu et la forme de l'enseignement qu'il nous faut mener. Et c'est ici, pour reprendre les mots d'A.Armand, que se posent les vraies questions : quelles sont les visées de notre enseignement ? Quelles exigences peut-on avoir ? Quelles évaluations mettre en place ? Comment gérer au mieux le passage éventuel vers une troisième ? Comment enseigner la grammaire latine alors que les connaissances en grammaire française s'amenuisent ?

La réflexion est d'abord didactique : il nous faut nous interroger sur les visées prioritaires que nous assignons à l'enseignement de nos langues et sur les capacités que l'on souhaite développer pour cibler les connaissances critiques qui répondront à nos visées et à nos attendus.

L'activité complémentaire devrait s'organiser autour de trois visées prioritaires : amener l'élève à la compréhension et à l'appropriation du sens par un processus de lecture et de traduction, impulser la pratique de comparaisons critiques avec le monde contemporain et lui permettre d'élaborer des références culturelles.

En d'autres termes, l'activité sera centrée sur la lecture de textes authentiques simples pour permettre à l'élève d'analyser le sens, de l'explicitier et de transcrire cette explicitation pour dégager les nuances ou fournir une signification dans un contexte bien défini.

Pour rencontrer ces visées, il sera essentiel que l'enseignant adapte ses choix et des pratiques de textes au niveau des élèves et aux attentes définies.





PRINCIPES ET CHAMPS DIDACTIQUES

Préambule

Les langues anciennes, de par leur nature transversale, contribuent à la maîtrise des compétences du socle commun.

Il est indéniable que l'étude de la langue, comme instrument indispensable pour l'accès direct à la lecture et à la compréhension des textes, reste un élément essentiel dans la pratique de l'activité.

Langue

Même si le socle culturel est important, il n'en demeure pas moins que la connaissance de la langue et les exigences linguistiques qui y sont liées restent indispensables, le tout étant de maintenir un juste équilibre entre langue et culture.

La pratique de la langue au travers de textes authentiques sera propice à développer chez les élèves des capacités et des attitudes dans cinq valences que l'on peut définir comme les cinq objectifs d'apprentissage assignés à l'enseignement des langues anciennes.

VALENCE LINGUISTIQUE

Cet apprentissage visera d'une part à donner à l'élève les bases lexicales et grammaticales indispensables à la lecture, à la compréhension et à l'interprétation des textes pressentis et d'autre part à l'éveiller à la préhension d'un système linguistique différent.

VALENCE MÉTALINGUISTIQUE

Il s'agira d'amener l'élève à :

- pouvoir mettre en perspective les traits essentiels de la langue française avec ceux de la langue latine (orthographe, grammaire, lexique), à réfléchir sur deux systèmes linguistiques en les comparant ;
- s'approprier les outils nécessaires afin de maîtriser les bases de ces langues ;
- mieux comprendre les règles de fonctionnement de la langue française et de les maîtriser dans le cadre de la compréhension de la production de textes ;
- analyser et évaluer les pratiques langagières et communicatives pour mieux comprendre les mécanismes de la communication.

VALENCE MÉTACULTURELLE

Il s'agira d'amener l'élève à :

- pouvoir se réapproprier les textes pour qu'il puisse comprendre les rapports entre la tradition et la modernité, entre l'histoire et le devenir, entre le politique et l'esthétique ;
- découvrir des productions culturelles diverses ;





- construire une représentation des pays et des régions concernés ;
- comprendre les valeurs de différents patrimoines culturels en comparant et en analysant, de manière critique et adaptée au niveau d'âge, des productions diverses issues d'époques et de milieux différents ;
- découvrir que la plupart de nos références artistiques, littéraires, scientifiques trouvent leur origine dans le monde antique.

VALENCE MÉTHODOLOGIQUE

Dans son enseignement, le professeur veillera aussi à travailler, au travers des contenus mis en place, les grands processus cognitifs tels que la conceptualisation, la compréhension, la procéduralisation, l'automatisation et la mémorisation littérale tout en déterminant les paliers de cognition adaptés au public visé. À cet égard, le recours à des taxonomies bien définies s'avèrera nécessaire.

L'enseignement et l'apprentissage des langues anciennes doivent également permettre de développer chez l'élève des attitudes de curiosité à l'égard non seulement des langues anciennes, mais aussi du français et des autres langues et du langage en général, tout en favorisant l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, en lien avec les sources textuelles et culturelles antiques.

VALENCE CITOYENNE

Il s'agira d'amener l'élève à pouvoir utiliser sa connaissance des textes pour porter un éclairage sur des questions posées par le monde contemporain et la vie en société.

Lecture, compréhension, traduction

Comme le soulignait l'Inspectrice d'Académie Marie-Laure Lepetit, il est important de réfléchir aux différents types de lecture que l'on peut proposer et de prendre en considération la difficulté des textes proposés, les besoins et les compétences des élèves.

Pour rendre les élèves autonomes et confiants face à un texte non traduit et pour leur permettre d'acquérir une compréhension globale de ce texte, il est primordial de mettre à leur disposition des outils adéquats et de s'interroger sur la lecture analytique, sachant que lire n'est pas traduire et que traduire n'est pas comprendre. À cet égard, nous distinguons quatre techniques complémentaires d'interprétation : la lecture, l'analyse linguistique, la traduction et le commentaire. La lecture s'appuie sur la seule force sémantique de l'énoncé, dans l'ordre où les mots se présentent : elle permet d'appréhender le sens dans la langue originale du texte sans faire appel aux autres techniques. Les premiers éléments mis en évidence par cette opération doivent amener les lecteurs à gloser le type du texte, les thèmes et les articulations essentielles de l'ensemble.

APPRÉHENSION DU SENS ET LECTURE DU TEXTE

Dans une initiation à la lecture d'un texte latin, il est important de maintenir, chez les élèves, un certain intérêt en créant un environnement favorable à la lecture et en variant les approches textuelles.





1. Appréhender le sens

L'image est un support nécessaire à la préparation de la lecture. Associée à une mise en voix, à un extrait vidéo, à des indices paratextuels pertinents ou encore à quelques mots de vocabulaire, elle permettra de mettre rapidement l'élève en activité d'appréhension du sens.

2. Lire sans traduire

La lecture sans traduction fait souvent l'objet de réticences dans l'esprit tant d'enseignants, que d'élèves et de parents qui estiment que la tâche n'est pas accomplie si le texte n'est pas traduit.

Comme nous le savons, l'exercice de traduction reste un exercice particulièrement difficile et exigeant tant les processus à mettre en œuvre sont nombreux et complexes.

La lecture sans traduction doit permettre à l'élève de renforcer la confiance qu'il a en lui face à un texte écrit dans une langue étrangère qu'il ne connaît pas ou alors imparfaitement.

Cette première approche autour d'un nombre restreint d'indices peut suffire à une première lecture, ce qui ne signifie pas qu'il ne puisse y avoir d'apprentissages grammaticaux et lexicaux ou d'apports culturels.

Plusieurs démarches sont possibles :

- **partir d'œuvres dérivées -**

par exemple, l'épisode de la Gorgone dans les *Fables* d'Hygin, peut être amené par un extrait de *Percy Jackson et le voleur de foudre - au jardin de Méduse* et par une ou deux représentations de cet épisode sur des vases grecs ;

- **partir d'œuvres parallèles sur le même sujet -**

par exemple, Dares de Phrygie et Hygin sur le jugement de Pâris : le premier peut être donné avec une traduction, le second uniquement en latin ;

- **mettre l'élève en autonomie -**

par exemple, appréhender le sens d'un extrait du *Satyricon* de Pétrone à partir d'indices lexicaux critiques (prépositions et indices temporels).

TRADUCTION

La pratique de la traduction reste un élément important de l'activité. Nous privilégions, ici, le travail sur des textes courts, authentiques et accessibles. Ce travail doit être progressif : l'enseignant veillera à construire ce processus tantôt par des recherches sur un texte accompagné d'une traduction, tantôt par des exercices structuraux, tantôt par des usages divers de traductions.

L'objectif essentiel est que les élèves parviennent tout doucement à comprendre en autonomie des extraits auxquels ils peuvent être confrontés, à les lire dans leur langue originale, à élaborer du sens sans avoir nécessairement recours au formalisme de l'analyse grammaticale ou de la traduction.





PROFIL DE COMPÉTENCE EN APPRENTISSAGE

Quel que soit le nombre de périodes consacrées à l'initiation au latin, quelles que soient les activités qui y seront développées, le but visé est bien de contribuer au développement de compétences chez les élèves qui choisiront cette activité complémentaire. De quelles compétences s'agit-il ?

Axes	Compétences	Éléments de compétence	Processus
S'outiller	1. Maîtriser des contenus	1. Connaître des informations 2. Connaître des concepts spécifiques	Identifier Décrire
	2. Maîtriser des langages	1. Comprendre les signes 2. Comprendre le système de représentation 3. Comprendre les significations 4. Élaborer des significations	Interpréter Représenter
	3. Maîtriser des structures	1. Classer des éléments 2. Comprendre des mécanismes 3. Comprendre des règles 4. Comprendre des systèmes 5. Faire des références	Relier Expliquer Analyser
	4. Maîtriser des procédures	1. Connaître des opérations 2. Connaître des séquences d'opération 3. Connaître des standards d'exécution 4. Exécuter des procédures 5. Automatiser l'exécution de procédures	Appliquer
	5. Développer des attitudes	1. Être ouvert 2. Être critique 3. Être solidaire 4. Être autonome 5. Être créatif 6. Être responsable	Accueillir Exprimer S'engager
Agir	6. Communiquer	1. Comprendre des rôles 2. Comprendre des contextes 3. Comprendre des intentions 4. Comprendre des messages 5. Formuler des messages 6. Produire une œuvre personnelle	Interpréter Choisir Produire
	7. Prendre des décisions	1. Utiliser l'information 2. Élaborer des contenus 3. Fixer des objectifs 4. Faire un plan 5. Résoudre un problème 6. Réaliser des projets	Choisir Synthétiser S'engager

(Ce tableau est basé sur la taxonomie de Discas que nous avons adaptée et rencontre bien les compétences transversales du Socle telles qu'elles sont définies dans le Référentiel en pages 8 et 9)





Stratégies d'apprentissage

LA CLASSIFICATION D'OXFORD

Comme le rappelait Carl Rogers, le développement de stratégies cognitives chez les élèves devrait être un des objectifs principaux des enseignants.

Au vu de la contextualisation des connaissances, il est important que l'élève puisse opérer des transferts, c'est-à-dire « être capable de transférer un comportement acquis dans une situation X à une situation Y des structures semblables, mais de données perceptivement différentes ». Pour ce faire, il faut montrer comment on applique une stratégie cognitive à l'apprentissage d'une leçon.

Plus concrètement, en prenant l'exemple du travail sur un texte nouveau, il faut donner une démarche générale :

1. Donner du sens
2. Relier une information nouvelle à des informations déjà contenues dans le cerveau
3. Utiliser des images
4. Organiser l'information

Mais il faut également traduire cette démarche générale et l'opérationnaliser. Face à un texte, l'élève pourra :

1. essayer de comprendre le sens général,
2. essayer de repérer les principales idées,
3. identifier l'ordre chronologique et l'ordre logique,
4. illustrer des unités sémantiques importantes par une image et établir un double transcodage (sémantique et iconique).

À cet égard, nous préconisons d'utiliser le système de classement de R.Oxford. Cette classification est construite sur deux types de stratégies, **directes** et **indirectes**.

1. Les stratégies directes

Les stratégies directes s'appliquent sur la matière linguistique et doivent améliorer directement l'acquisition de la langue. Elles sont de trois types :

- *stratégies mnémotechniques* – elles consistent à enregistrer l'information dans la mémoire principalement pour faciliter le rappel du vocabulaire (utilisation d'images mentales, création iconographique, ...) ;
- *stratégies cognitives* – elles sont utilisées pour lier une nouvelle information linguistique avec celles qui existent déjà pour la traiter et la classer correctement (répétition, prise de notes) ;
- *stratégies de compensation* – elles sont utiles pour faire face à des manques dans les connaissances ou dans la performance (deviner le sens des mots, inventer des mots, utiliser la circonlocution).





2. Les stratégies indirectes

Les stratégies indirectes ne portent pas directement sur la matière linguistique, mais elles concernent la gestion de l'apprentissage. Elles sont au nombre de trois :

- *stratégies métacognitives* - ce sont des opérations propres à l'apprenant pour qu'il puisse organiser, focaliser ou évaluer son propre apprentissage (associer nouvelles et anciennes informations, autoévaluation, ...) ;
- *stratégies affectives* - elles permettent à l'apprenant de manipuler ses sentiments, sa motivation et ses attitudes ;
- *stratégies sociales* - elles sont utilisées pour favoriser l'apprentissage par le biais d'un contact avec les autres (travailler en groupes, demander à être corrigé, ...).

Pour compléter cette classification, Oxford associe un certain nombre de techniques mises en œuvre par les apprenants pour chaque type de stratégie. Il y en a 62 au total.

Classe (2)	Groupe (6)	Technique (62)
Stratégies directes	Stratégies de rappel	Regrouper en unités significatives
		Créer des associations entre neuf et connu
		Associer à un contexte
	Stratégies cognitives	Répétition
		Prise de notes
		Analyse de nouvelles expressions
	Stratégies de compensation	Deviner intelligemment
		Utiliser la circonlocution
		Inventer des mots
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	
	Stratégies affectives	
	Stratégies sociales	

Classement des stratégies d'apprentissage. (Source R. Oxford (1990))

Pour une mise en application concrète, de la classification d'Oxford, une approche basée sur l'intégration combinée du modèle d'Howard Gardner et de la taxonomie révisée de Bloom semble bien adaptée à l'apprentissage visé.

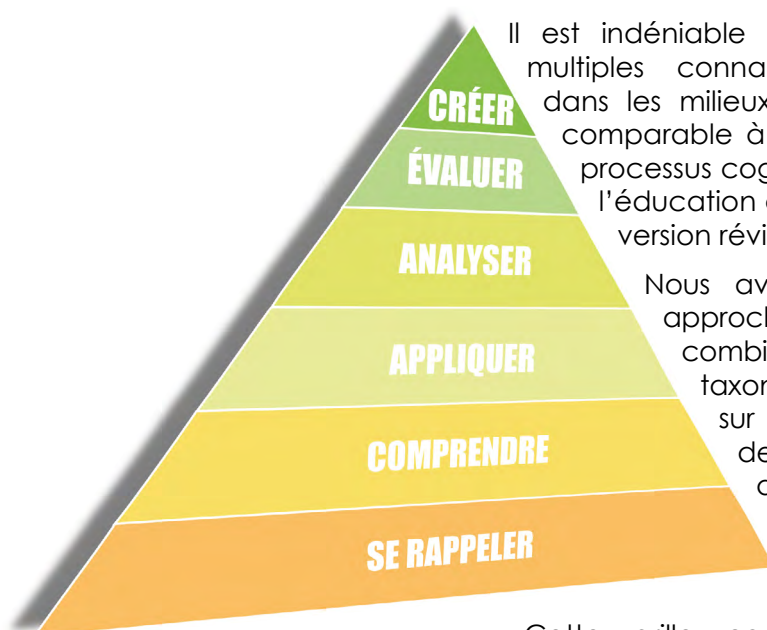




LES HUIT INTELLIGENCES ET LA TAXONOMIE DE BLOOM

Selon le modèle de Gardner, tout le monde possède les huit formes d'intelligence : linguistique, logicomathématique, visuo-spatiale, kinesthésique, musicale, interpersonnelle, intra personnelle, naturaliste. La plupart des personnes peuvent développer les huit intelligences afin d'y obtenir un niveau de compétence satisfaisant. Les intelligences fonctionnent en corrélation de manière complexe et il existe de nombreuses façons d'être intelligent dans chaque catégorie.

En 1956, le psychologue Benjamin Bloom crée sa pyramide des processus cognitifs. Sa taxonomie permet de classer les opérations intellectuelles que l'apprenant mobilise au cours de son apprentissage, de la plus simple à la plus complexe.



Il est indéniable que la théorie des intelligences multiples connaît une popularité grandissante dans les milieux éducatifs. Cet engouement est comparable à l'influence que la taxonomie des processus cognitifs a pu avoir dans le monde de l'éducation depuis sa publication en 1956 et sa version révisée fin des années 2000.

Nous avons choisi de concrétiser cette approche, par l'utilisation d'une grille combinatoire Intelligences multiples/ taxonomie révisée de Bloom construite sur base de la grille de planification de Mc Grath et Noble ainsi que sur des stratégies d'enseignement différenciées qui utilisent précisément les niveaux taxonomiques des intelligences multiples.

Cette grille combinatoire permet de planifier efficacement les tâches liées à l'apprentissage et de les différencier, de mieux correspondre aux besoins des élèves et d'assurer une participation du plus grand nombre. En outre, elle convient à tous les niveaux d'apprentissage.

Notre outil, qui s'inscrit bien dans cette nouvelle approche de l'activité complémentaire, est disponible en téléchargement sur le site du Segec à cette adresse : <http://admin.segec.be/documents/6951.pdf>





MISE EN PLACE D'UNE PÉDAGOGIE INNOVANTE

L'ouverture à l'Euroméditerranée



Le cours de latin au premier degré doit être une occasion de travailler à faire converger les différentes cultures dans le respect de ce qu'elles possèdent comme valeurs propres, au travers d'un enseignement des origines communes afin d'amener progressivement les élèves à se construire une citoyenneté ouverte et respectueuse de l'altérité.

L'héritage d'une même civilisation englobant l'Europe, la Méditerranée et l'Asie Mineure, que porte encore aujourd'hui la Méditerranée, et l'étude des langues et des cultures de l'antiquité peuvent amener à la construction d'une interculturalité pour favoriser la valorisation des éléments culturels propres aux pays situés de part et d'autre de la Méditerranée.

C'est par la réappropriation d'un passé commun que la langue latine peut redevenir familière à des adolescents issus de la rive sud ou de la rive nord du *Mare Nostrum* et que la conscience d'appartenir à un monde initial commun doit faciliter le contact entre les élèves, qu'il soient issus ou non de l'immigration.



L'utilisation des tice



L'usage des Tice doit permettre une exploitation augmentée des textes qui, d'objets de lecture qu'ils étaient, deviennent de véritables nœuds de connexion entre d'autres textes, des images, des références culturelles que l'outil informatique va pouvoir mettre en évidence.

Les Tice permettent de mobiliser très rapidement des ressources multiples et renforcent quelque peu la dimension « ludique » au sens étymologique du terme.

Il conviendra donc que les équipes pédagogiques travaillent à l'élaboration de scénari pédagogiques intégrant les Tice. À titre d'exemples, on peut envisager :

- l'usage du TNI et des tablettes (numériques/tactiles) comme aide à la traduction,
- l'usage d'un logiciel d'écriture collaborative pour exercer à l'exercice de version,
- la reconstitution virtuelle d'un bâtiment décrit par un auteur,
- la réalisation d'une présentation interactive d'un personnage, d'un mythe, d'une œuvre,
- l'élaboration d'un lexique interactif,
- ...



L'approche cinématographique



Le cinéma a toujours porté aux cultures antiques un intérêt considérable. Il faut toutefois garder à l'esprit que le film est une création originale qui reflète la vision d'un réalisateur.

Le film ou les extraits de film peuvent être exploités dans une perspective résolument pédagogique. Ce peut être l'occasion d'apprendre aux élèves une certaine vigilance face aux images qu'ils reçoivent, dans une démarche comparatiste. L'outil cinématographique peut être un outil précieux pour illustrer un texte autour d'un thème culturel tel que les jeux du cirque, la gladiature, la navigation et ses dangers, la nourriture, l'armée, ...



L'outil muséographique



L'objet antique a un certain pouvoir d'attraction, car il concentre en lui tout un univers.

Une visite au musée permettra d'établir des liens entre les connaissances scolaires et le matériel archéologique pour :

- apprendre à percevoir la réalité du quotidien,
- faire découvrir une civilisation et un mode de vie anciens en utilisant la muséographie,
- appréhender les héritages directs et indirects, de la civilisation (gallo-) romaine,
- sensibiliser les élèves à une civilisation en montrant ce qui en fait son originalité et sa richesse,
- comprendre l'organisation d'un musée.



Les itinéraires de découverte

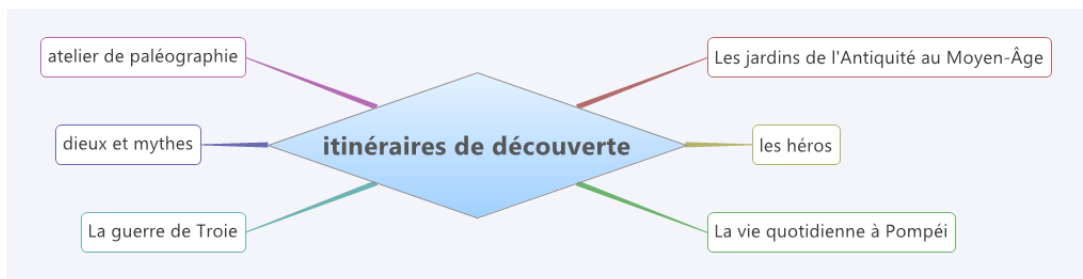


La mise en place d'itinéraires de découverte vise à une meilleure appropriation de la matière en favorisant une implication plus grande des élèves grâce au développement de différentes stratégies d'apprentissage telles que l'apprentissage à l'autonomie, à la mémorisation et à la conceptualisation.

La démarche dans laquelle s'inscrivent ces itinéraires donne aux élèves une vision globale et cohérente de ce que l'on attend d'eux. En liant très concrètement les objectifs, les capacités visées, les contenus-matière et leur évaluation, les itinéraires de découverte ouvrent un espace adéquat pour de premiers apprentissages de l'autonomie.

La production finale est importante : quelque forme qu'elle prenne, elle donne son sens à la démarche. Elle contribue aussi à l'acquisition progressive d'autres capacités.

À titre d'exemples, nous proposons les itinéraires de découverte suivants :



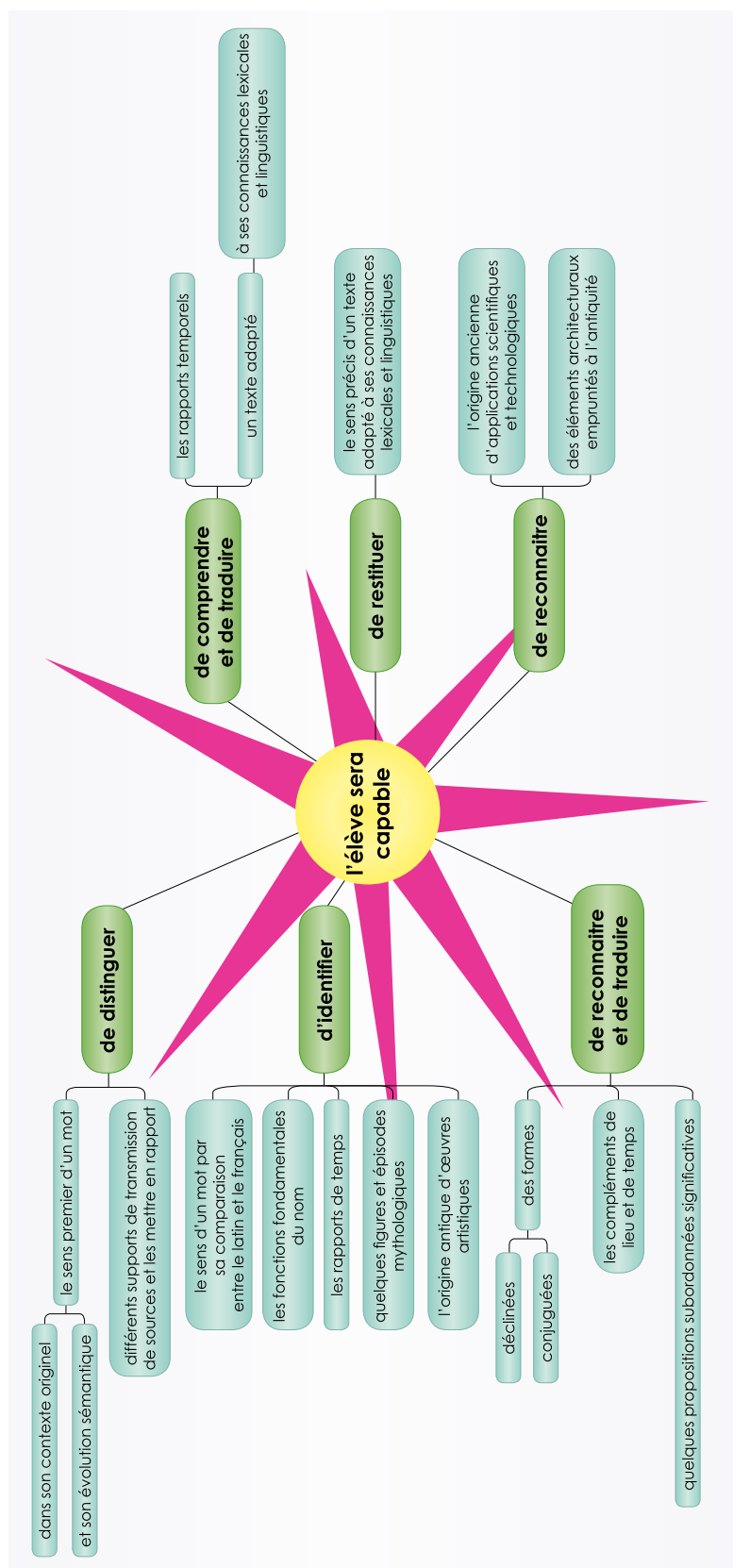
Appuis pratiques : des outils d'application et des scénari pédagogiques vous aideront à mettre en place ces parcours innovants.





DÉFINITION DES CONTENUS À ENSEIGNER

Pour rencontrer ces objectifs, il convient de définir des buts d'apprentissage qui s'établiront dans le cadre d'une initiation aux langues anciennes autour de contenus matière ciblés et critiques. Ces contenus privilégieront les connaissances élaborées par les élèves avant le début de l'apprentissage : ils constitueront les préacquis pour mettre progressivement en place des précurseurs de manière explicite.





Les connaissances acquises permettront à l'élève de se constituer un capital lexical et un capital grammatical, véritables outils de lecture liés à une démarche réflexive qui l'amènera à observer des faits de langue, à les comprendre, à les mémoriser pour enfin les réinvestir dans d'autres situations de lecture.

Les textes pourront faire l'objet d'apprentissages propres à la langue comme préparation, accompagnement ou prolongement de la lecture qu'elle soit dirigée ou autonome.

En outre, l'étude de la langue permet à l'élève de résoudre des problèmes complexes, ce qui l'aidera à acquérir des compétences essentielles et des attitudes intellectuelles qu'il pourra transférer dans d'autres situations d'apprentissage.

Lexique

Pour qu'il puisse exercer une lecture de texte de manière autonome, l'élève devra disposer d'un capital lexical déterminé selon une logique fréquentielle. Ce capital d'environ 150 mots à mémoriser sera complètement constitué en fin de premier degré et formalisé dans un lexique de base (voir annexe n°1).

Grammaire

Pour une lecture des textes autonome, il est indispensable que l'élève puisse reconnaître les éléments essentiels d'énonciation et d'organisation des textes, systématise progressivement la syntaxe du mot et de la phrase et reconnaisse les mots sous leurs différentes formes. La progression des acquis grammaticaux se fera selon la fréquence des faits de langue.

Dès le début de l'apprentissage, l'enseignant habituera les élèves à identifier, dans un premier temps les unités fonctionnelles du texte abordé pour arriver à une identification progressive des unités sémantiques. Pour ce faire, les élèves observeront les faits de langue et s'habitueront à les reconnaître, les assimiler pour les mémoriser peu à peu.

Textes

L'élève sera rapidement initié à la lecture de textes suivis authentiques. Il pourra ainsi développer ses capacités à mobiliser les connaissances linguistiques critiques pour comprendre, interpréter et restituer, par traduction, cette compréhension et cette interprétation dans un tout cohérent.

L'enseignant privilégiera des textes dont les unités fonctionnelles et sémantiques sont adaptées au niveau de lecture autonome souhaité.





ORGANISATION HORAIRE DE L'ACTIVITÉ

Comme le prévoit le décret, l'activité « initiation au latin en ce compris éventuellement initiation à la culture antique » comporte au maximum quatre périodes hebdomadaires.

S'il paraît évident que l'organisation horaire peut se définir en fonction des priorités pédagogiques et du contexte particulier de chaque établissement, il n'en demeure pas moins qu'une réflexion sur le nombre d'heures à consacrer à ces activités est essentielle pour donner aux élèves une réelle possibilité de choix non restrictifs, pour permettre une gestion harmonieuse des apprentissages et éviter ainsi une approche orientante des activités.

Concrètement, nous recommandons de ne pas dépasser deux périodes hebdomadaires pour l'activité en première et trois périodes pour l'activité en deuxième.

ÉVALUATION

L'initiation au latin, par son statut d'activité complémentaire, n'est pas une branche soclée. Il conviendra donc d'adapter l'évaluation en conséquence. Elle ne sera que formative et diagnostique, c'est-à-dire au service de l'élève pour l'aider à progresser dans son acquisition des compétences du socle et dans le développement de ses capacités cognitives. Elle sera motivante, mesurera les progrès accomplis par l'élève durant son apprentissage et ne se focalisera pas sur le résultat obtenu.

Cette évaluation continue peut, de plus, donner au professeur de langues anciennes un regard particulièrement pertinent sur les aptitudes de l'élève et éclairer ainsi la décision de ses collègues dans le conseil de classe au terme du 1^{er} degré.

Agir sur la motivation intrinsèque

Comme le rappelait Serge Lafférière (*Congrès de la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec, Trois-Rivières, mai 2003*), la motivation extrinsèque naît souvent du plaisir immédiat suscité par la pratique d'une activité tandis que la motivation intrinsèque agit sur le long terme pour amener, chez les élèves, des habitudes durables. L'un des éléments essentiels de cette motivation est lié à la perception que l'élève a de sa capacité à réussir dans la pratique de cette activité.

Si l'on vise son amélioration de son efficacité dans la pratique du latin, il faudra lui donner les moyens qu'il puisse évaluer ses progrès dans l'amélioration des habiletés et des attitudes nécessaires non seulement à la pratique de l'activité, mais également à la maîtrise des compétences du socle.

Il conviendra de donner à l'élève l'occasion de choisir lui-même ses objectifs d'amélioration. Ce faisant, l'enseignant acceptera différents niveaux d'habileté et évitera ainsi la frustration de plusieurs élèves qui constatent que les exigences de leur enseignant dépassent leurs capacités. Malgré bien des efforts, ils ne parviennent pas à réaliser la performance qui leur est demandée.

Il faut donc mettre en place un système d'évaluation par lequel l'élève découvre qu'il peut réussir en atteignant des objectifs qui respectent ses capacités et son rythme d'apprentissage.





Une suggestion : le portfolio d'(auto-)évaluation

DE QUOI S'AGIT-IL ?

« Le portfolio est une collection significative des travaux de l'élève qui illustre le progrès des apprentissages (processus et produit) dans une compétence visée et qui prend forme dans le temps. La sélection, faite en concertation entre élève et enseignant, inclut des travaux qui sont des indices pertinents du développement de la compétence. Ce choix témoigne de la réflexion de l'élève sur ses efforts, ses stratégies, ses progrès en rapport avec les critères de réussite établis au départ » (Bourque, Dansereau, Mukarugagi).

Le portfolio servira à démontrer que l'élève aura atteint un certain niveau de développement d'une ou de plusieurs compétences.

Plusieurs étapes sont nécessaires à la mise en œuvre d'un portfolio d'évaluation :

- identifier les compétences dont on mesurera le développement au moyen du portfolio,
- élaborer des tâches évaluatives pour les compétences ciblées,
- choisir les productions,
- ajouter les commentaires et les réflexions utiles,
- analyser la collection,
- définir des critères pour chacune des activités et rédiger des indicateurs de performance,
- interpréter les résultats et prendre des décisions,
- communiquer les décisions.

Le portfolio s'intègre parfaitement dans un processus d'évaluation formative avec pour objectif de connaître les acquis d'un élève ou d'une classe à différents moments afin de mettre en place des réponses pédagogiques adaptées. Cette évaluation ne s'intéresse pas seulement aux élèves en difficulté, mais à tous les élèves.





LES ÉTAPES À SUIVRE



Étapes à suivre...

- Planifier le portfolio
- Présenter l'idée de portfolio aux élèves
- Construire le portfolio de chaque élève
- Informer les parents
- Collectionner les échantillons dès le début de l'année
- Enseigner aux élèves comment gérer leur portfolio
- Développer des grilles de critères
- Enseigner aux élèves comment s'autoévaluer et établir des buts ou des défis
- Incorporer du temps de travail sur le portfolio dans la routine de la classe
- Planifier des rencontres avec chaque élève afin de discuter du contenu de son portfolio
- Encourager l'élève à présenter son portfolio à ses parents
- Évaluer le portfolio selon les critères établis

Adaptation : Claudine Lachapelle, conseillère pédagogique
CS du Lac Abitibi





EXEMPLE DE GRILLE

Chaque élève dispose d'une grille d'évaluation ayant deux fonctions :

1. elle récapitule les acquis d'apprentissage que devrait posséder l'élève à la fin de l'année scolaire ;
2. elle est un outil de communication entre les enseignants, les élèves, les familles et les personnes responsables des études dirigées et du soutien.

Chaque ligne de la grille énonce un processus lié au profil de compétence défini plus haut et permet le report des résultats de l'élève aux différents exercices d'évaluation grâce au codage suivant :

- deux points verts (●●) indiquent que le jour de l'activité d'évaluation, l'élève a largement atteint l'objectif qui était fixé ;
- un seul point vert (●) indique qu'il a atteint l'objectif malgré une maîtrise imparfaite ;
- un point rouge (●) indique qu'il n'a pas atteint l'objectif, mais qu'il n'en est pas très loin ;
- deux points rouges (●●) indiquent que tout est à reprendre concernant l'objectif en question.

Outre des réévaluations effectuées lors d'une évaluation ultérieure, l'enseignant peut proposer des séances de réévaluation « à la carte » au cours desquelles un élève peut choisir lui-même le ou les processus sur lesquels il souhaite être évalué à nouveau.

À la fin de chaque trimestre, il n'est tenu compte, en cas de plusieurs évaluations d'un même processus, que du dernier résultat obtenu par l'élève, ce que l'on pourrait traduire par : « Aux dernières nouvelles, l'élève savait (ou ne savait pas)... ».

La transcription en note sur 20 (c'est-à-dire celle qui figure sur le bulletin trimestriel) se fait grâce à un « convertisseur » paramétré par l'enseignant et qui permet de transformer les nombres de doubles points verts, simples points verts, simples points rouges et doubles points rouges de chaque élève en note sur 20, le convertisseur utilisé étant le même pour tous les enseignants d'un même niveau.

Le paramétrage de ce convertisseur a été établi de telle façon que la note 10 soit attribuée à un élève ayant 65 % de simples points verts et au maximum 10 % de doubles points rouges.

La note inscrite sur les bulletins n'est donc pas à proprement parler une note trimestrielle puisqu'elle ne traduit pas, sauf au 1^{er} trimestre, les résultats de l'élève au cours du trimestre écoulé.

Insistons sur le fait que cette note n'est pas le résultat d'un calcul plus ou moins obscur faisant intervenir des coefficients arbitraires, calcul réalisé sur des notes diverses et variées : elle est le résultat donné par le convertisseur uniquement à partir des points verts et rouges, ce que peuvent facilement contrôler les élèves.

(voir annexe n°2)





Annexe n°1

LEXIQUE DE BASE	DÉRIVÉS
1. ab , prép. : + Abl. : à partir de, après un verbe passif = par	
2. abesse , absum , afui : être absent	
3. ac : et	
4. accipere , io , cepi , ceptum : recevoir	
5. ad , prép. + Acc. : 1. vers 2. près de	
6. agere , o , egi , actum : 1. pousser 2. faire	
7. alius , a , ud : autre	
8. alter , era , erum : l'autre (de deux)	
9. an : voir <i>grammaire</i>	
10. animus , i : 1. le cœur 2. l'esprit	
11. annus , i : année	
12. ante , prép. +acc. : devant, avant ; adv. avant	
13. arma , orum , n. : les armes	
14. at : mais	
15. atque : et	
16. audire , io , iui , itum : entendre	
17. aut : ou	
18. bonus , a , um : bon	
19. capere , io , cepi , captum : prendre	
20. causa , ae : 1. la cause 2. le procès	
21. certus , a , um : sûr	
22. corpus , oris , n. : corps	
23. cum : voir <i>feuilles de couleur</i>	
24. dare , do , dedi , datum : donner	
25. de , prép. + abl. : 1. au sujet de 2. du haut de	
26. deus , i : le dieu	
27. dicere , o , dixi , dictum : dire	
28. dies , ei : jour	
29. domus , us : la maison	
30. dum : 1. + ind. : pendant que 2. + subj. : jusqu'à ce que	
31. duo , ae , o : deux	
32. ego : voir <i>feuilles de couleur</i>	
33. equus , i : cheval	
34. esse , sum , fui : être	
35. et : et	
36. etiam : 1. aussi 2. même	





37.	ex , prép. : + Abl. : hors de	
38.	facere , <i>io, feci, factum</i> : faire	
39.	fama , <i>ae</i> : la rumeur	
40.	ferre , <i>fero, tuli, latum</i> : porter	
41.	fortis , <i>is, e</i> : fort	
42.	genus , <i>eris, n.</i> : 1. origine 2. espèce	
43.	gravis , <i>is, e</i> : lourd	
44.	habere , <i>eo, habui, habitum</i> : avoir	
45.	hic , <i>haec, hoc</i> : voir feuilles de couleur	
46.	homo , <i>minis</i> : homme (humain)	
47.	iam : 1. déjà 2. désormais	
48.	idem , <i>eadem, idem</i> : le même	
49.	ille , <i>illa, illud</i> : voir feuilles de couleur	
50.	in , prép. : 1. + acc. : vers 2. + abl. : dans	
51.	inter , prép. + Acc. : entre	
52.	ipse , <i>ipsa, ipsum</i> : même (moi-même, toi-même, lui-même, etc.)	
53.	ire , <i>eo, iui, itum</i> : aller	
54.	is , <i>ea, id</i> : voir feuilles de couleur	
55.	ita : ainsi (ita... ut + subj : ainsi que)	
56.	iubere , <i>eo, iussi, iussum</i> : ordonner	
57.	labor , <i>oris</i> : travail pénible	
58.	lex , <i>legis</i> : loi	
59.	licet , verbe impers. : il est permis	
60.	locus , <i>i</i> : lieu	
61.	longe : loin	
62.	magis : plus	
63.	magnus , <i>a, um</i> : grand	
64.	manus , <i>us</i> : main	
65.	mare , <i>is, n.</i> : mer	
66.	medius , <i>a, um</i> : qui est au milieu	
67.	mittere , <i>o, misi, missum</i> : envoyer	
68.	modo : seulement (modo... modo... tantôt... tantôt...)	
69.	mons , <i>montis</i> : montagne	
70.	movere , <i>eo, movi, motum</i> : bouger	
71.	multus , <i>a, um</i> : en grand nombre (surtout au pluriel : nombreux)	
72.	nam : en effet	
73.	ne : voir feuilles de couleur	
74.	neque : et ne pas	
75.	nomen , <i>inis, n.</i> : le nom,	





76.	non : ne...pas	
77.	nos : voir feuilles de couleur	
78.	noster, tra, trum : voir feuilles de couleur	
79.	novus, a, um : nouveau	
80.	nox, noctis : nuit	
81.	nullus, a, um : aucun	
82.	numerus, i : le nombre	
83.	omnis, is, e : tout	
84.	ordo, inis : le rang	
85.	pars, partis : la partie	
86.	parvus, a, um : petit	
87.	pater, tris : père	
88.	pati, ior, passus sum : supporter	
89.	per , prép. : + Acc. : à travers	
90.	petere, o, iui, itum : chercher à atteindre	
91.	populus, i : peuple	
92.	posse, possum, potui : pouvoir	
93.	post , prép. : + Acc. : après	
94.	primum : d'abord	
95.	primus, a, um : premier	
96.	procul : au loin	
97.	quaerere, o, quaesiui, quaesitum : 1. chercher 2. demander	
98.	quam ? / ! : 1. quel, que ! 2. combien ?	
99.	-que : et	
100.	qui, quae, quod : voir feuilles de couleur	
101.	quis (indéfini) : voir grammaire	
102.	quis, quae, quid : qui ? quoi ?	
103.	quisquam, quaequam, quidquam : quelque, quelqu'un, quelque chose	
104.	quisque, quaeque, quidque : 1. chaque (adj) 2. chacun, chaque chose (pron)	
105.	quo : voir grammaire	
106.	relinquere, o, reliqui, relictum : laisser	
107.	res, rei : la chose	
108.	rex, regis : le roi	
109.	rursus : de nouveau	
110.	saepe : souvent	
111.	sed : mais	
112.	semper : toujours	





113.	sequi , <i>or, secutus sum</i> : suivre	
114.	si : si	
115.	signum , <i>i</i> : le signe	
116.	simul : 1. adv. en même temps 2. mot intro. dès que	
117.	sine , prép. + Abl. : sans	
118.	sui : voir <i>grammaire</i>	
119.	superus , <i>a, um</i> : qui est au dessus	
120.	suus , <i>a, um</i> : voir <i>feuilles de couleur</i>	
121.	tam : si, autant	
122.	tamen : cependant	
123.	tantus , <i>a, um</i> : si grand	
124.	temptare , <i>o, temptavi, temptatum</i> : toucher	
125.	tempus , <i>oris, n.</i> : le temps	
126.	tenere , <i>eo, tenui, tentum</i> : tenir	
127.	terra , <i>ae</i> : terre	
128.	tum : alors	
129.	ubi : 1. adv. interr. ou rel. : où, où ? 2. mot intro : quand	
130.	uel : ou (uel... uel... : soit... soit...)	
131.	uelle , <i>uolo, uolui</i> : vouloir	
132.	uenire , <i>io, ueni, uentum</i> : venir	
133.	vero : mais	
134.	vetus , <i>ueteris</i> (adj) : vieux	
135.	videre , <i>eo, uidi, uisum</i> : voir	
136.	vincere , <i>o, uici, uictum</i> : vaincre	
137.	uir , <i>uri</i> : homme	
138.	uis , - : force	
139.	uita , <i>ae</i> : vie	
140.	ullus , <i>a, um</i> : un seul	
141.	unus , <i>a, um</i> : un	
142.	ut : voir <i>feuilles de couleur</i>	
143.	uterque , <i>utraque, utrumque</i> : chacun des deux	



Annexe n°2

Fiche d'évaluation

Tu remplis ta grille à chaque fois que le professeur te le demande en y reportant les informations qu'il te fournit.

Activités de structuration

Structuration du lexique

		S	O	N	D	J	F	M	A	M
Lex1	Identifier/définir un préfixe									
Lex2	Identifier/définir un radical									
Lex3	Identifier/définir un suffixe Connaitre la famille d'un mot									
Lex4	Décrire des mots de la même famille									
Lex5	Décrire un champ lexical									
Lex5	Interpréter un article d'un lexique ou d'un dictionnaire									
Lex6	Interpréter un mot d'après son contexte									
Lex8	Expliquer le « découpage » d'un mot : préfixe/radical/suffixe									
Lex9	Expliquer l'origine d'un mot									
Lex10	Analyser un champ lexical									
Lex11	Choisir un registre de langue									
Lex12	Produire un champ lexical									

Système utilisé :

Je sais très bien faire ●●

Je ne sais pas bien faire ●

Je sais bien faire ●

Je ne sais pas faire du tout ●●





Structuration de la morphosyntaxe

		S	O	N	D	J	F	M	A	M
MS1	Décrire la nature d'un mot									
MS2	Décrire la fonction d'un mot									
MS3	Décrire les différentes catégories de mots									
MS4	Identifier un cas									
		S	O	N	D	J	F	M	A	M
MS5	Identifier un genre et un nombre									
MS6	Identifier radicaux et terminaisons									
MS7	Relier cas et fonctions									

Structuration de la phrase et du texte

		S	O	N	D	J	F	M	A	M
SP1	Décrire les types de propositions les plus significatives									
SP2	Interpréter des organisateurs textuels usuels									

Structuration de la compréhension et de la traduction (T)

		S	O	N	D	J	F	M	A	M
T1	Interpréter les éléments essentiels d'un texte									
T2	Interpréter des repères									
T3	Interpréter la structure et la syntaxe des phrases									
T4	Interpréter des unités sémantiques									
T5	Représenter des unités sémantiques									
T6	Analyser des informations d'un texte									
T7	Relier un texte et ses connaissances culturelles									
T8	Relier textes et documents de nature variée									
T9	Relier deux ou plusieurs traductions									
T10	Produire une traduction									



Structuration de l'information et de la communication (IC)

		S	O	N	D	J	F	M	A	M
IC1	Identifier un support iconographique ou archéologique									
IC2	Relier sources et prolongements d'un mythe, d'un motif littéraire et ou artistique									
IC3	Appliquer des outils simples de l'analyse d'une image, d'un objet archéologiques									
IC4	Appliquer des outils Tice adaptés									
IC5	Produire un exposé multimédia									



Structuration des compétences

Date	Activités	Structuration des compétences				
		A Identifier et décrire	B Interpréter et représenter	C Relier, expliquer, analyser	D Appliquer	E Choisir, synthétiser, produire
1	Mémoriser le nombre d'éléments requis					
2	Utiliser un lexique, un dictionnaire, une grammaire					
3	Repérer des mots-clés					
4	Identifier des mots-clés dans un texte					
5	Repérer un mot ou un passage dans un texte					
6	Identifier des éléments sur un schéma, dans un tableau					
7	Remplir des tableaux					
8	Deviner le sens d'un mot inconnu à l'aide du contexte et d'indices					
9	Reformuler un message en ces mots					
10	Identifier des formes					
11	Transposer une information d'une forme à une autre					
12	Utiliser des grilles pour comparer des éléments					
13	Apparier des éléments de deux listes juxtaposées					
14	Identifier l'intrus dans une liste d'éléments apparentés					
15	Identifier et classer les marqueurs de relation dans un texte					
16	Préciser les liens qu'ils créent					
17	Paraphraser un texte					
18	Résumer un texte à l'aide d'un schéma ou d'un tableau-synthèse					
19	Donner dans ses mots la définition d'un terme					
20	Dans un récit, donner les raisons des événements ou des actions d'un personnage					
21	Écrire les idées principales en marge d'un texte					
22	Distinction, dans un texte, des faits, des définitions, des opinions et des exemples					
23	Insérer des sous-titres dans un texte					





Date	Activités	Identifier et décrire	Interpréter et représenter	Relier, expliquer, analyser	Appliquer	Choisir, synthétiser, produire
23	Reconstituer le plan d'un texte					
	Trouver les éléments manquants d'une séquence, d'une histoire					
24	Énoncer les règles					
25	Utiliser des grilles et des procédures de révision et d'autocorrection					
26	Répéter fréquemment une séquence d'actions pour en automatiser l'exécution ou en accroître la vitesse ou la précision					
27	Participer à un « brainstorming » pour énoncer le plus d'idées possible sur un sujet					
28	Rassembler de la documentation pertinente à un sujet ou à une tâche					
29	Avancer des arguments à l'appui d'un choix					
30	Choisir l'hypothèse la plus plausible					
31	Écrire un texte destiné à être affiché ou publié					
32	Réaliser un objet technique ou artistique en vue d'une exposition					
33	Faire un brouillon, une esquisse ou une ébauche avant de produire					
34	Confronter le texte à un autre support					





Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique
Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl
avenue E. Mounier, 100 - 1200 Bruxelles - <http://enseignement.catholique.be>

