



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Programme

Grec

2^e degré

Humanités générales et technologiques
D/2014/7362/3/20

La FESeC remercie les membres du groupe à tâche qui ont travaillé à l'élaboration du présent programme.

Elle remercie également les nombreux enseignants qui l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.

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

Ont participé à l'écriture de ce programme :

Karine Cardinal	Institut Saint-Charles, Péruwelz
Céline Delmarcelle	Collège Christ-Roi, Ottignies
Marc Deprez	Responsable du Secteur Sciences Humaines, FESeC
Jean-Baptiste Deprost	Abbaye de Flone, Amay
Frédéric Dewez	Responsable du Secteur Langues Anciennes, FESeC
Marie-Paule Halliez	Membre de la FéADI
Marie-Noëlle Koekaerts	Institut Notre-Dame, Charleroi
Albert Léonard	Commission de programme en langues et littératures anciennes, département GLOR UCL
Roland Marganne	Centre scolaire Saint-Benoît-Saint-Servais, Liège
Sylvie Maris	Centre scolaire Ma Campagne, Ixelles
Amandine Marmu	Institut Saint-Henri, Comines
Catherine Van Bever	Institut Sainte-Marie, La Louvière
Marie-Luce Verhasselt	Institut Saint Boniface-Parnasse, Ixelles
Béatrice Vranckx	Lycée Maria Assumpta, Laeken

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

Table des matières

Introduction générale	5
Acquis d'apprentissage.....	5
Des référentiels et des programmes	5
L'enseignant, le programme et les outils pédagogiques	6
L'évaluation et la remédiation.....	7
Programmes-manuels scolaires	8
Organisation pratique.....	9
Grille-horaire	9
Approche pédagogique.....	11
Finalité et objectifs du programme	11
Mise en œuvre du programme	13
Articulation entre les cours	14
Approche spiralaire	15
Apprentissages et intégration	17
Parcours d'apprentissage.....	19
Documents généraux	19
Programmation des apprentissages.....	22
Orientations méthodologiques.....	39
Appréhension du sens et lecture du texte	39
Lexique de base	40
Morphologie et syntaxe	41
Traduction	42
Thématiques culturelles	43
Auteurs	44
Choix des textes.....	44
Équipement des textes.....	45
Appuis pratiques.....	48
Intégration des nouvelles technologies : l'écriture numérique	51
L'écriture collaborative numérique	51
Glossaire transversal.....	55

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Acquis d'apprentissage

Ces dernières années ont vu l'émergence du concept d'acquis d'apprentissage qui met explicitement l'accent sur ce qui est attendu de l'élève. Les acquis d'apprentissage (AA) se définissent en termes de savoirs, aptitudes et compétences. Ils représentent ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

L'apparition de ce concept a nécessité l'actualisation des référentiels, et donc des programmes, qui s'appuient désormais sur des Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA). Celles-ci constituent des ensembles cohérents qui peuvent être évalués ou validés.

Les programmes élaborés par la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique sont conçus comme une aide aux enseignants pour la mise en œuvre des référentiels. Au-delà du prescrit, ils visent une cohérence entre les différentes disciplines. En outre, ils invitent les enseignants, chaque fois que c'est possible, à mettre l'accent sur l'intégration dans les apprentissages du développement durable, du numérique et de la dimension citoyenne.

Des référentiels et des programmes

Dans le dispositif pédagogique, on compte différentes catégories de référentiels de compétences approuvés par le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Conformément à la liberté des méthodes garantie dans le pacte scolaire, la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique élabore les programmes pour les établissements de notre réseau. Ces programmes fournissent des indications pour mettre en œuvre les référentiels de compétences :

- un programme est un référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle (article 5.15° décret « Missions » 24 juillet 1997) ;
- la conformité des programmes produits par les réseaux (ou les PO) est examinée par des commissions interréseaux qui remettent des avis au Ministre en charge de l'enseignement secondaire. Sur base de ces avis, le programme est soumis à l'approbation du Gouvernement qui confirme qu'un programme, correctement mis en œuvre, permet d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans le référentiel de compétences ou dans le profil de certification auquel il fait référence ;
- les programmes de la FESeC sont écrits, sous la houlette du responsable de secteur, par des groupes à tâches composés de professeurs, de conseillers pédagogiques et d'experts. Dès leur approbation par le Ministre, ils peuvent être téléchargés sur le site :

<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=600>



L'enseignant, le programme et les outils pédagogiques

Lors de son engagement auprès d'un pouvoir organisateur, le professeur signe un contrat d'emploi et les règlements qui y sont liés. En lui confiant des attributions, le directeur l'engage dans une [mission pédagogique et éducative dans le respect des projets de l'enseignement secondaire catholique](#).

Les programmes doivent être perçus comme l'explicitation de la composante pédagogique du contrat. Ils précisent les aptitudes et savoirs à mobiliser dans les apprentissages en vue d'acquérir les compétences terminales et savoirs requis définis dans les référentiels. Ils décrivent également des orientations méthodologiques à destination des enseignants.

Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme les documents de référence. C'est notamment sur ceux-ci que se base l'inspection pour évaluer le niveau des études.

Complémentairement, la FESeC produit des outils pédagogiques qui illustrent et proposent des pistes concrètes de mise en œuvre de certains aspects des programmes.

Ces outils sont prioritairement destinés aux enseignants. Ils peuvent parfois contenir des documents facilement et directement utilisables avec les élèves. Ces outils sont à considérer comme des compléments non prescriptifs.

Les outils accompagnant le présent programme sont à disposition sur le site du secteur :

<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=942>



L'évaluation et la remédiation

« Plus les évaluateurs seront professionnels de l'évaluation, ... moins il sera nécessaire de dissocier formatif et certificatif. Le véritable conflit n'est pas entre formatif et certificatif, mais entre logique de formation et logique d'exclusion ou de sélection. »

Philippe Perrenoud, 1998

Faut-il évaluer des compétences en permanence ?

L'évaluation à « valeur formative » permet à l'élève de se situer dans l'apprentissage, de mesurer le progrès accompli, de comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre, mais aussi d'apprécier l'adéquation des stratégies mises en place par l'enseignant. Elle fait partie intégrante de l'apprentissage et oriente la remédiation à mettre en place au cours du parcours d'apprentissage dès que cela s'avère nécessaire.

Dans ce cadre, il est utile d'observer si les ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes, ...) sont correctement mobilisées. Cela peut se faire d'une manière informelle au moyen d'un dispositif d'évaluation rapide et adapté. Il peut aussi être pertinent d'utiliser des méthodes plus systématiques pour récolter des informations sur les acquis de l'élève, pour autant que ces informations soient effectivement traitées dans le but d'améliorer les apprentissages et non de servir un système de comptabilisation.

La diversité des activités menées lors des apprentissages (activités d'exploration, activités d'apprentissage systématique, activités de structuration, activités d'intégration, ...) permettra d'installer les ressources et d'exercer les compétences visées.

L'erreur est inhérente à tout apprentissage. Elle ne peut donc pas être sanctionnée pendant le processus d'apprentissage. Il convient d'organiser des évaluations à « valeur certificative » qui s'appuieront sur des tâches ou des situations d'intégration auxquelles l'élève aura été exercé. Elles visent à établir un bilan des acquis d'apprentissages, en lien avec les unités définies par les référentiels. Il s'agit donc essentiellement d'évaluer des compétences, mais la maîtrise des ressources est également à prendre en compte.

Ces bilans sont déterminants pour décider de la réussite dans une option ou une discipline. Les résultats de ceux-ci ne sont cependant pas exclusifs pour se forger une opinion sur les acquis réels des élèves.

La progressivité dans le parcours d'évaluation

Si les compétences définies dans les référentiels et reprises dans les programmes sont à maîtriser, c'est au terme d'un parcours d'apprentissage qui s'étale le plus souvent sur un degré qu'elles doivent l'être. Cela implique que tout au long de l'année et du degré, des phases de remédiation plus formelles permettent à l'élève de combler ses lacunes. Cela suppose aussi que, plus l'élève s'approchera de la fin de son parcours dans l'enseignement secondaire, plus les situations d'intégration deviendront complexes.

La remédiation

L'enseignant dispose d'informations essentielles sur les difficultés rencontrées par le groupe ou par un élève en particulier par l'attention qu'il porte tout au long des apprentissages, de ses observations, des questions posées en classe, des exercices proposés ou des évaluations à « valeur formative » qu'il met en place.

Il veillera donc à différencier la présentation de la matière, à réexpliquer autrement les notions pour répondre aux différents profils d'élèves et leur permettre de dépasser leurs difficultés. Des moments de remédiation plus structurels seront aussi prévus dans le cadre du cours ou d'heures inscrites à l'horaire. Des exercices d'application à effectuer en autonomie pourront être proposés.

Programmes-manuels scolaires

Nombre d'éditeurs proposent des manuels scolaires aux enseignants. Certains de ces manuels offrent un large éventail de situations pour aborder une même thématique, d'autres développent des thèmes non prévus dans les référentiels. Aussi est-il essentiel de rappeler qu'un manuel ne peut tenir lieu de programme.

ORGANISATION PRATIQUE

Grille-horaire

Le cours de langue grecque est organisé comme option de base à raison de 4 périodes par semaine.

APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Finalité et objectifs du programme



Comme le prévoit le décret « Missions », la rédaction des programmes et des référentiels de même que leur mise à jour, permettent, entre autres dispositifs, de mesurer la portée exacte de la mission enseignante, de baliser le travail pédagogique en veillant à la cohérence, tant verticale qu'horizontale. Elles permettent également d'aider l'enseignant dans sa pratique, compte tenu, entre autres, des nouveaux enjeux sociétaux.

Plus de dix ans après le lancement, dans nos branches, des programmes écrits dans une approche par compétences, la réécriture des programmes de Langues anciennes s'imposait pour répondre concrètement et systématiquement aux difficultés et aux attentes exprimées par les enseignants et relayées tant par l'Inspection que par le Conseil Pédagogique.

Le cadre de ce travail peut se fixer aux trois questions du « Quoi ? », du « Comment ? » et du « Pourquoi ? ».

- Le « **Pourquoi ?** » est clairement défini dans le décret « Missions », en particulier à l'article 6, mais, comme le rappelait l'Inspection Générale, dans son rapport 2008-2009, il devrait néanmoins être décliné de manière plus précise dans chacun des programmes : « l'éducation à une citoyenneté responsable, à l'utilisation critique des médias, au respect de l'environnement, au développement durable, à l'interculturalité, ... ne constituent pas des appendices de la formation ou encore des activités exceptionnelles au sein de l'école, mais doivent s'intégrer dans les finalités mêmes de la formation au sein de chaque discipline ». Conformément à l'article 9 du décret « Missions », ces dimensions doivent être activées au sein des compétences explicitées.
- La question du « **Comment ?** » relève de la liberté méthodologique et est spécifique à chaque réseau.
- Le « **Quoi ?** » permet de résister l'approche par compétences à sa juste place, à savoir la finalité des apprentissages progressifs, dont on renforcera le caractère « actif », « constructif » et « spiralaire ». Dans le domaine de la formation et de l'enseignement, préciser le « quoi » relève de la commande sociétale.

Quelle finalité ?

Le programme s'inscrit dans la réflexion générale sur le rôle de la formation scolaire dans la préparation des élèves à être acteur dans le monde qui sera le leur. Il prône clairement une volonté d'ouverture de nos disciplines en prenant appui sur les textes latins et grecs ; ainsi, nos élèves pourront mieux comprendre la modernité et se positionner comme citoyen du monde grâce à la mise en perspective de permanences et d'évolutions au travers de représentations du monde antique et de comparaisons avec les mondes contemporains.

En liant l'apprentissage des contenus disciplinaires à l'éclairage d'enjeux de société, l'intention du présent programme est d'ancre principalement l'enseignement du grec dans la compréhension du présent. Il s'agit donc de porter un regard disciplinaire sur des thèmes d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociaux.

Quels objectifs ?

L'étude du texte au sens large doit rester au cœur de l'enseignement des Langues anciennes, dont l'objectif premier est d'amener les élèves à exercer le processus transversal d'interprétation.

Pour rencontrer cet objectif, la lecture de textes originaux et authentiques au travers d'un apprentissage raisonné de la grammaire et du lexique doit être prioritaire.

Il nous paraît également fondamental d'afficher le caractère transversal de nos disciplines. Comme le rappelait encore Catherine Klein à la journée IGEN/IA-IPR du 21 mars 2013, un des enjeux pour l'avenir de nos branches sera de se développer conjointement aux autres pour éviter un repli sur elles-mêmes et un antagonisme face aux disciplines de la formation générale commune obligatoire.

Quels thèmes ?

La sélection des thèmes proposés dans ce document s'opère selon une double logique. Il s'agit tout d'abord de proposer des thèmes pour lesquels l'expertise de la discipline est reconnue ; il convient ensuite que ces mêmes thèmes permettent d'éclairer des enjeux sociaux tels qu'ils figurent dans le décret « Missions » de 1997 et du décret « Citoyenneté » de 2007. Le choix est également guidé par la volonté de varier les angles d'approche afin de proposer des points de vue tantôt à une échelle proche de l'élève en tant qu'individu, tantôt à une échelle plus large qui est celle de la société.

Mise en œuvre du programme



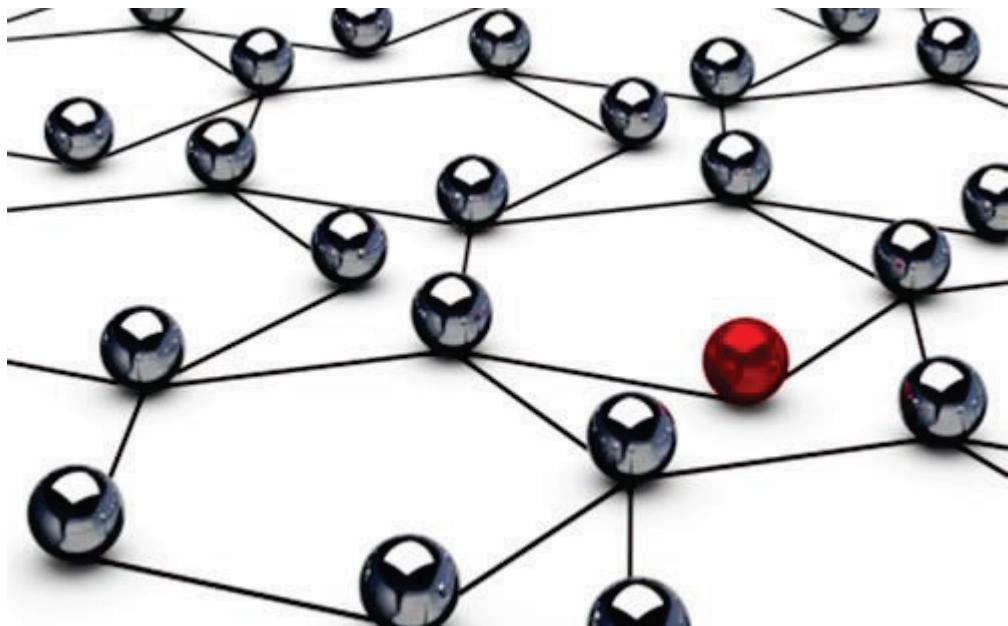
Comment faire en sorte que chaque élève, confronté à une situation d'interprétation directe et personnelle des textes originaux, soit capable, en toute autonomie, de choisir, d'utiliser et de coordonner à bon escient ce qu'il aura acquis en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences ? Telle est la préoccupation primordiale qui doit sous-tendre la démarche de tout enseignant amené à mettre en œuvre les différentes parties de ce programme.

À l'instar d'une mélodie, si chaque discipline apporte ses notes, seule la mise en situation pourra les mettre en musique. Et de la même façon qu'un bon orchestre est bien plus que la somme de ses instruments, se former aux langues et aux cultures de l'antiquité ne se limite pas à accumuler un certain nombre de connaissances ou de savoir-faire. Si chacun apporte sa contribution spécifique à la formation du jeune, c'est par la collaboration et l'interaction des professeurs que celle-ci prendra tout son sens.

C'est pourquoi la mise en œuvre de ce programme passe obligatoirement par :

- un travail d'équipe, dans un souci constant d'harmonisation des pratiques ;
- une approche « spirale » des apprentissages ;
- une approche par compétences, alternant moments d'apprentissage et d'intégration.

Articulation entre les cours



Une approche par thèmes répartis sur le degré nécessite avant tout une étroite coordination entre les professeurs des différents cours de l'option, afin de déterminer ensemble :

- la planification générale (sur le degré) des apprentissages ;
- l'élaboration des mises en situations finales (y compris la définition des éléments critiques du contexte) qui permettront la validation de chaque niveau de maîtrise des compétences mobilisées ;
- le choix des auteurs, des œuvres.

Une fois cette coordination établie, chaque professeur peut alors construire son cours, concevoir ses séquences d'apprentissage et déterminer comment il envisage la progression (spirale) de sa matière, en se référant notamment à la liste des ressources.

Approche spirale



Développer des compétences demande du temps. Celles-ci ne sont jamais acquises à un degré de maîtrise absolu, ni une fois pour toutes. Sans cesse, elles doivent être réactivées pour atteindre une maîtrise de plus en plus grande.

En termes d'apprentissage, cela signifie que les aptitudes et les savoirs disciplinaires associés pourront être initiés, réactivés, puis perfectionnés tout au long du parcours de formation qui, dès lors, sera envisagé dans une conception spirale (et non linéaire) des apprentissages : l'enseignant ayant le souci de revenir régulièrement sur les mêmes compétences qui ainsi, peu à peu, se développent en s'associant à de nouvelles situations dans les contextes desquels les élèves apprennent à les mettre en œuvre.

En termes d'évaluation, l'approche spirale invite les équipes pédagogiques à définir des niveaux de maîtrise attendus en regard de chaque indicateur globalisant, avec une progression dans les exigences pour les aptitudes qui reviennent dans plusieurs thèmes.

En termes de régulation des apprentissages, cela donne à chaque élève la possibilité de progresser davantage à son rythme, puisque plusieurs occasions lui sont données d'exercer les mêmes processus dans le cadre de différents thèmes.

Dans cette logique, la remédiation immédiate et la remédiation différée doivent avoir une place privilégiée dans la pratique pédagogique des enseignants.

La remédiation immédiate est pleinement intégrée dans la séquence de cours et porte sur des difficultés, des erreurs, des blocages ponctuels, c'est-à-dire des problèmes qui ne nécessitent pas une intervention conséquente. Elle vise à apporter, le plus rapidement possible et en cours d'apprentissage, une aide ciblée à l'élève qui en manifeste le besoin ou chez qui l'enseignant a détecté des difficultés particulières.

L'aide ciblée peut consister, par exemple, à :

- expliquer « autrement » ou proposer à l'élève une façon différente d'aborder un concept ;
- guider par la voix et/ou accompagner l'élève par le geste (lorsqu'il s'agit d'habiletés motrices) ;
- demander à un élève qui maîtrise (le geste, le concept, l'aptitude, ...) d'aider celui qui est en difficulté ;
- ...

La remédiation différée, par contre, porte sur des problèmes qui requièrent une intervention plus conséquente : retard scolaire, retour sur des notions antérieures non acquises, reconstruction complète d'une séquence de cours, ...

Elle peut être menée par le titulaire du cours lui-même ou par une personne extérieure (collègue, élève plus expérimenté, ...), avoir lieu en dehors de la séquence de cours proprement dite et/ou en d'autres lieux.

Apprentissages et intégration



PARTIR DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGES...

Dans la construction de son cours, l'enseignant devrait proposer des situations d'apprentissage qui fassent sens pour l'élève. C'est pourquoi les situations d'apprentissage devraient idéalement rencontrer les caractéristiques suivantes :

- permettre à l'élève d'être acteur de l'apprentissage, à savoir le motiver, le mettre au défi de mener à bien la tâche attendue ;
- s'inscrire dans un contexte concret et significatif ;
- permettre à l'élève de s'approprier et de mobiliser des savoirs disciplinaires lui permettant de réaliser une (des) tâche(s) déterminée(s).

CONSTRUIRE DES SITUATIONS D'INTÉGRATION...

Au terme de plusieurs séquences d'apprentissage, l'élève sera confronté à une situation d'intégration qui va le conduire à mobiliser différents acquis ayant fait l'objet d'apprentissages séparés et leur donner ainsi du sens.

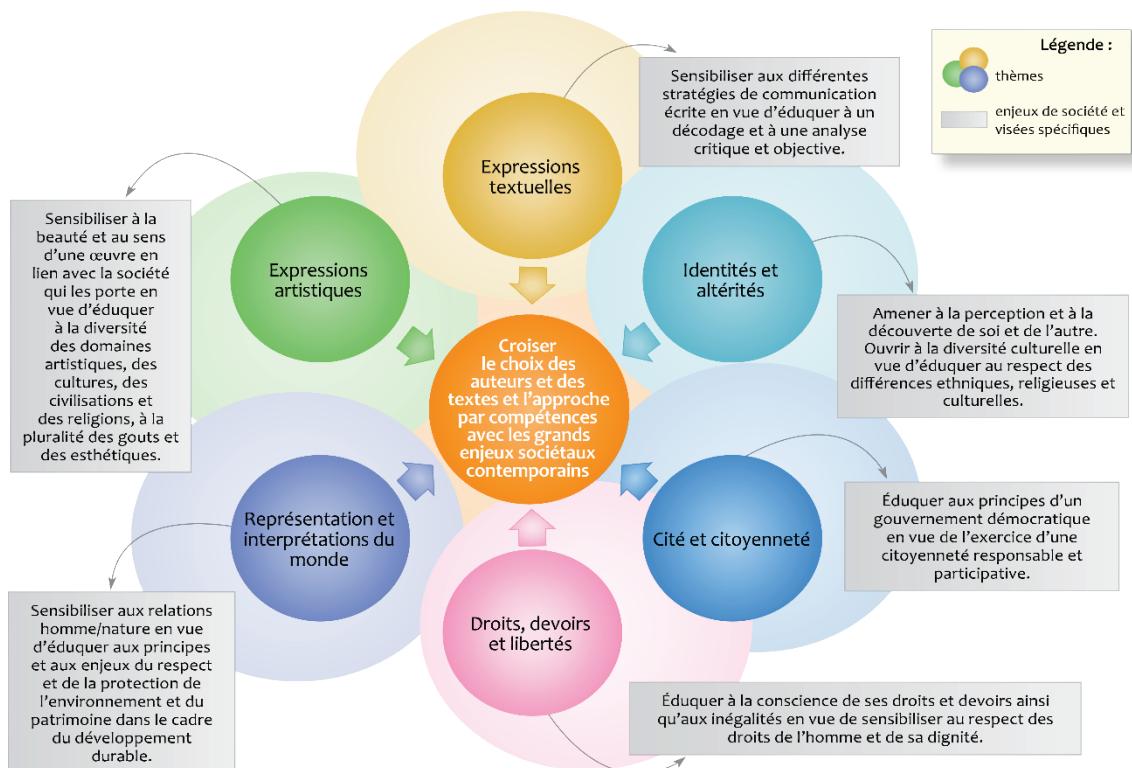
À cet effet, il s'agira de proposer à l'élève une situation nouvelle (sinon il ne s'agirait pas d'intégration, mais de reproduction ou d'application), mais proche de celles déjà rencontrées.

PARCOURS D'APPRENTISSAGE

Documents généraux

Cartographie des thèmes¹, des visées et des enjeux

En général, les enseignants de Langues anciennes ont toujours eu le souci d'établir un dialogue entre le passé et le présent, convaincus que la prise de distance permet de porter un regard plus serein et donc plus nuancé sur les réalités du monde. La visée générale du programme est d'inscrire dans la perspective des Langues anciennes les grands enjeux sociaux actuels, comme le montre le schéma suivant.



¹ La répartition des thèmes sur les deux années du degré est laissée à l'appréciation de l'équipe pédagogique. Toutefois, il convient d'organiser ces thèmes en fonction des capacités cognitives des élèves.

Familles de tâches et compétences



Les familles de tâches s'articulent ici avec les compétences du référentiel en fonction des finalités de nos disciplines. Chaque famille de tâches se définit par le respect d'un certain nombre d'invariants qui la distinguent d'une autre.

Quelle que soit la famille de tâches, les outils d'évaluation de compétences proposent donc aux élèves de réaliser une tâche complexe, c'est-à-dire qui suppose la mobilisation simultanée de plusieurs savoirs, savoir-faire ou compétences dans une situation inédite (ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre que celle abordée en classe).

Le degré de difficulté des tâches complexes proposées aux élèves est fonction de plusieurs variables, notamment :

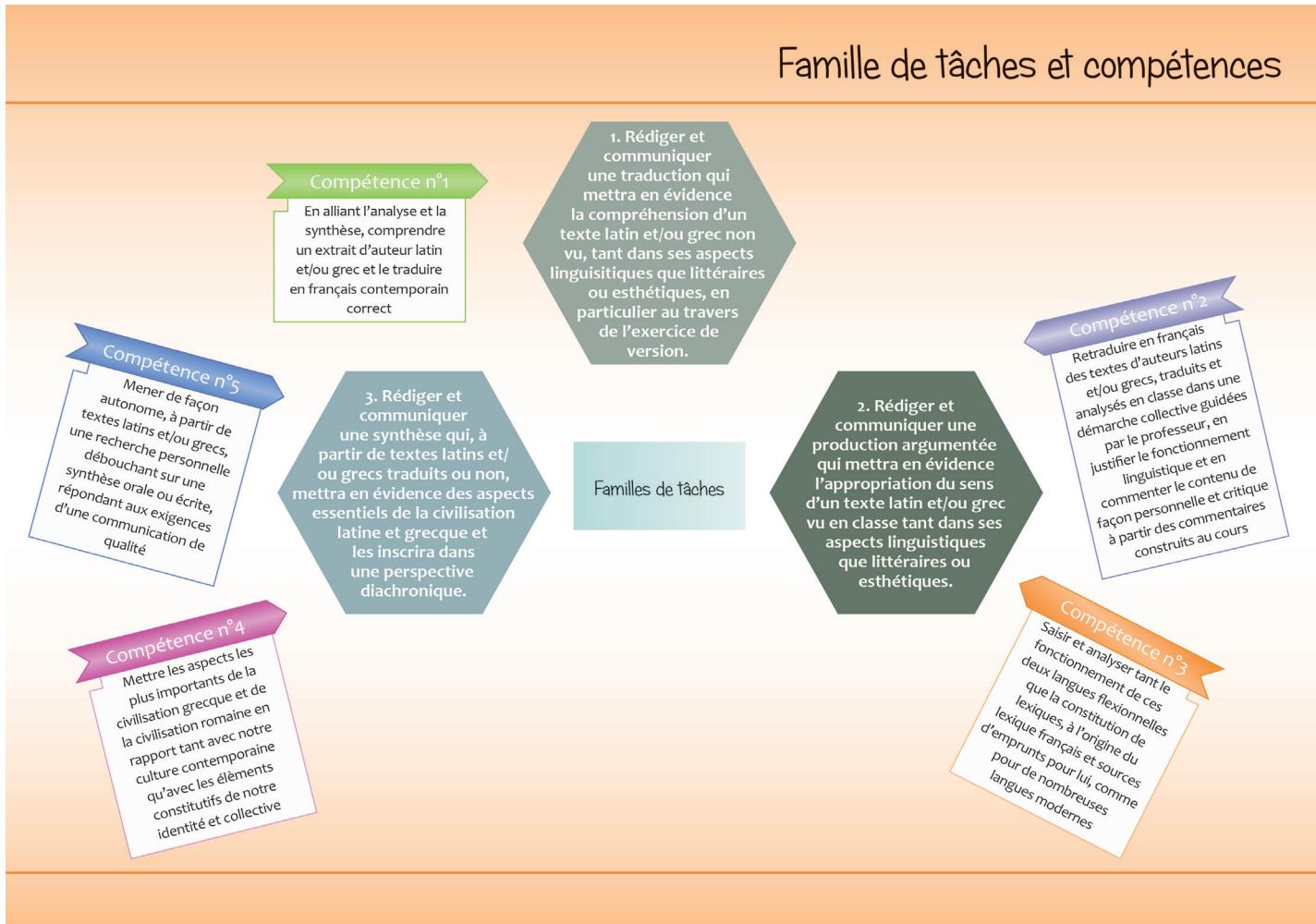
- la nature et le nombre des savoirs (concepts), savoir-faire (procédures) et compétences mobilisés ;
- la variété, la longueur, la difficulté du support à traiter (lorsqu'il existe) et/ou à produire ;
- la nature de l'objet de recherche ;
- la complétude.

Les productions attendues des élèves pourront en effet se présenter sous des formes variées (documents informatiques, productions écrites, productions orales s'appuyant sur des documents audiovisuels ou informatiques, ...) dont la maîtrise nécessite un apprentissage préalable et suppose l'accès à un certain nombre d'outils spécifiques (logiciels, ouvrages de référence, dossiers, internet, ...).

Famille de tâches et compétences



- Les familles de tâches ont été définies par le Secteur des Langues anciennes et sont conformes aux [Outils d'Évaluation Externe](#).
- Les tâches se feront uniquement à partir de textes authentiques.



Programmation des apprentissages

Définition des processus²



- **Identifier** : repérer ou énoncer par restitution une information simple ou plusieurs informations simples du même type (C).
- **Décrire** : observer, reconnaître ou énoncer par rappel les caractéristiques d'un phénomène ou les éléments constitutifs d'un ensemble (C).
- **Interpréter** : dégager le sens d'une information fournie sous une forme symbolique et/ou conventionnelle (C).
- **Représenter** : traduire une information sous une forme symbolique ou conventionnelle ou transposer une information symbolique dans une autre forme équivalente (C).
- **Relier** : constater l'existence d'une relation simple entre des objets ou des phénomènes (C).
- **Expliquer** : faire ressortir de façon structurée la nature et l'interaction réciproque de liens complexes entre des objets ou des phénomènes (A).
- **Analyser** : dans un système ou un ensemble complexe, rechercher les composantes, les relations entre les composantes et les lois ou mécanismes de fonctionnement du système (A).
- **Appliquer** : utiliser des procédures ou des techniques en respectant des règles précises pour aboutir à un résultat attendu (A).
- **Choisir** : dans le cadre d'une performance à réaliser, d'une œuvre à produire ou d'une décision à prendre ; retenir les éléments pertinents ou les meilleurs éléments en appliquant des critères de sélection et d'originalité (T).
- **Produire** : créer ou réaliser un tout complexe en intégrant divers éléments et diverses habiletés de façon pertinente, originale et organisée (T).
- **Synthétiser** : intégrer, de façon pertinente et organisée, diverses habiletés et divers éléments aux fins de définir une problématique, de résoudre des problèmes ou de prendre des décisions (T).

Définitions basées sur la taxonomie de Discas

² (C) = Connaitre ; (A) = Appliquer ; (T) = Transférer.

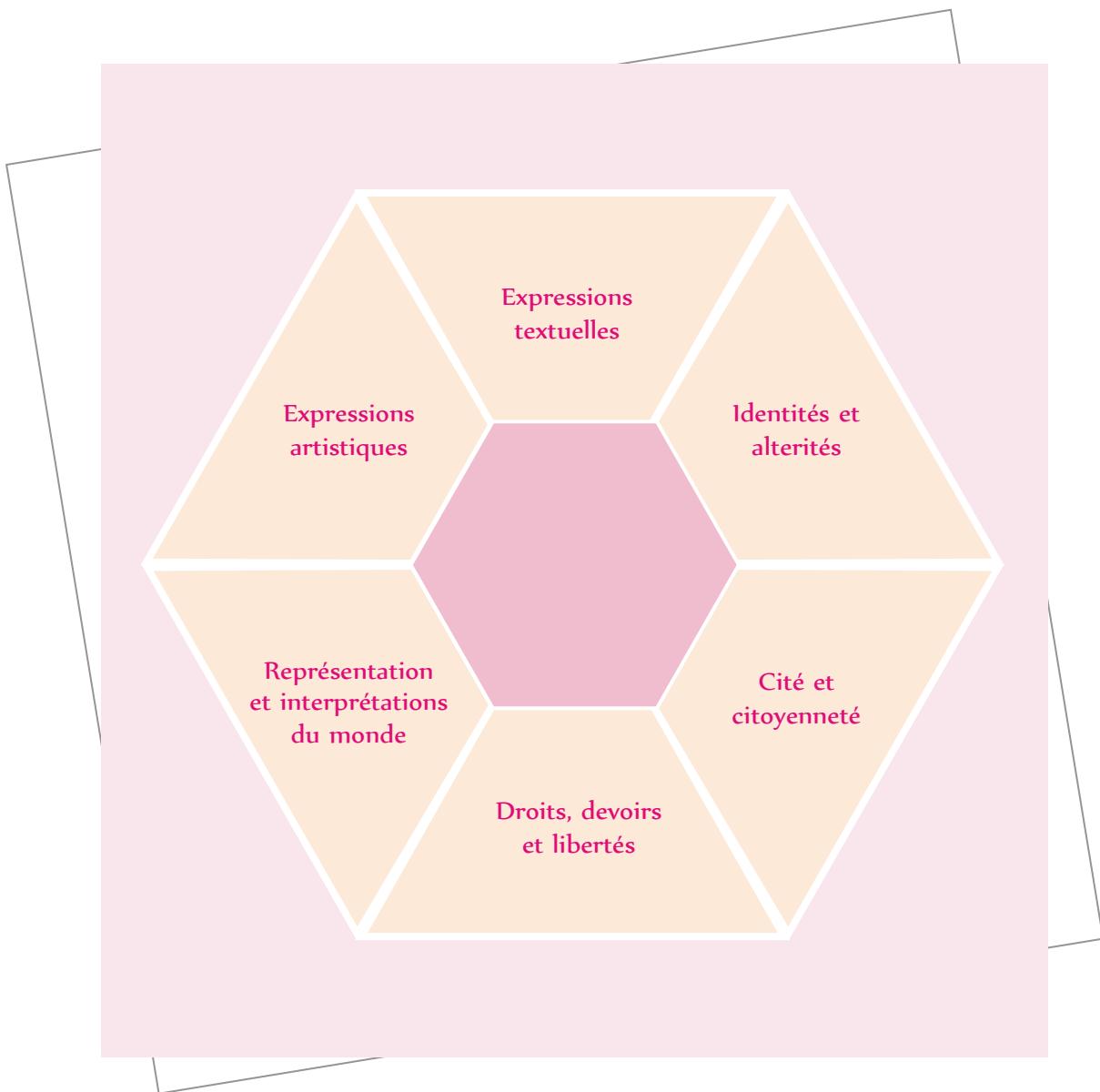
Aperçu général des attendus

<i>Pour montrer qu'il est capable de ...</i>	<i>l'élève doit apprendre à ...</i>	<i>et sera amené à ...</i>	<i>ce qui implique</i>
comprendre un extrait d'auteur latin et/ou grec et le traduire en français contemporain correct, en alliant l'analyse et la synthèse et en disposant des informations nécessaires et suffisantes (l'exercice de la version rendra les élèves capables de structurer leur pensée et d'organiser leur raisonnement).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifier les organisateurs textuels, les marqueurs organisationnels et les marqueurs de relation ▪ relier des indices lexicaux, morphologiques et syntaxiques ▪ interpréter des unités sémantiques¹ 	UAA 1 Diuisio	rédiger et à communiquer une production qui mettra en évidence la compréhension et l'interprétation d'un texte latin et/ou grec non vu, en particulier au travers de l'exercice de version.
retraduire en français des textes d'auteurs latins et/ou grecs, traduits et analysés en classe dans une démarche collective guidée par le professeur, en justifier le fonctionnement linguistique et en commenter le contenu de façon personnelle et critique à partir des commentaires construits au cours.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ relier les extraits <ul style="list-style-type: none"> • à des auteurs, des époques, des genres • à des supports iconographiques, archéologiques, textuels, multimédia ▪ analyser des domaines sémantiques ▪ représenter <ul style="list-style-type: none"> • des unités sémantiques ou syntaxiques² • des organisateurs textuels, des marqueurs organisationnels et des marqueurs de relation • les arguments d'un auteur 	UAA2 Expositio	rédiger et communiquer une production argumentée qui mettra en évidence l'appropriation du sens d'un texte latin et/ou grec vu en classe tant dans ses aspects linguistiques que littéraires ou esthétiques.
saisir et analyser tant le fonctionnement de ces deux langues flexionnelles que la constitution de lexiques, à l'origine du lexique français et sources d'emprunts pour lui, comme pour de nombreuses langues modernes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ décrire <ul style="list-style-type: none"> • la nature des mots • des unités sémantiques • des classes grammaticales • des fonctions grammaticales • des subordonnées ▪ expliquer <ul style="list-style-type: none"> • des mots de même famille lexicale • des affixes • des unités fonctionnelles³ ▪ appliquer des règles 	UAA 3 Explicatio	une maîtrise des connaissances nécessaires pour lire un texte dans la langue originale
mettre les aspects les plus importants de la civilisation grecque et de la civilisation romaine en rapport tant avec notre culture contemporaine qu'avec les éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ choisir des aspects significatifs de différentes cultures ▪ interpréter <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques d'une société • un phénomène culturel, social ou religieux • un document, un extrait de texte, une source archéologique ▪ relier <ul style="list-style-type: none"> • différents groupes d'une société et leurs fonctions • un événement historique ou contemporain à une origine antique 	UAA 4 Quaestio	rédiger et communiquer une synthèse qui, à partir des textes latins et/ou grecs traduits ou non, mettra en évidence des aspects essentiels de la civilisation latine et grecque et les inscrira dans une perspective diachronique.
¹ Unité sémantique ensemble de segments de messages contenant des éléments significatifs du thème du texte.			
² Unité syntaxique ensemble de termes organisés dans un ordre contraint.			
³ Unité fonctionnelle ensemble de constituants possédant une signification et une syntaxe propres, associés de manière occasionnelle ou permanente.			

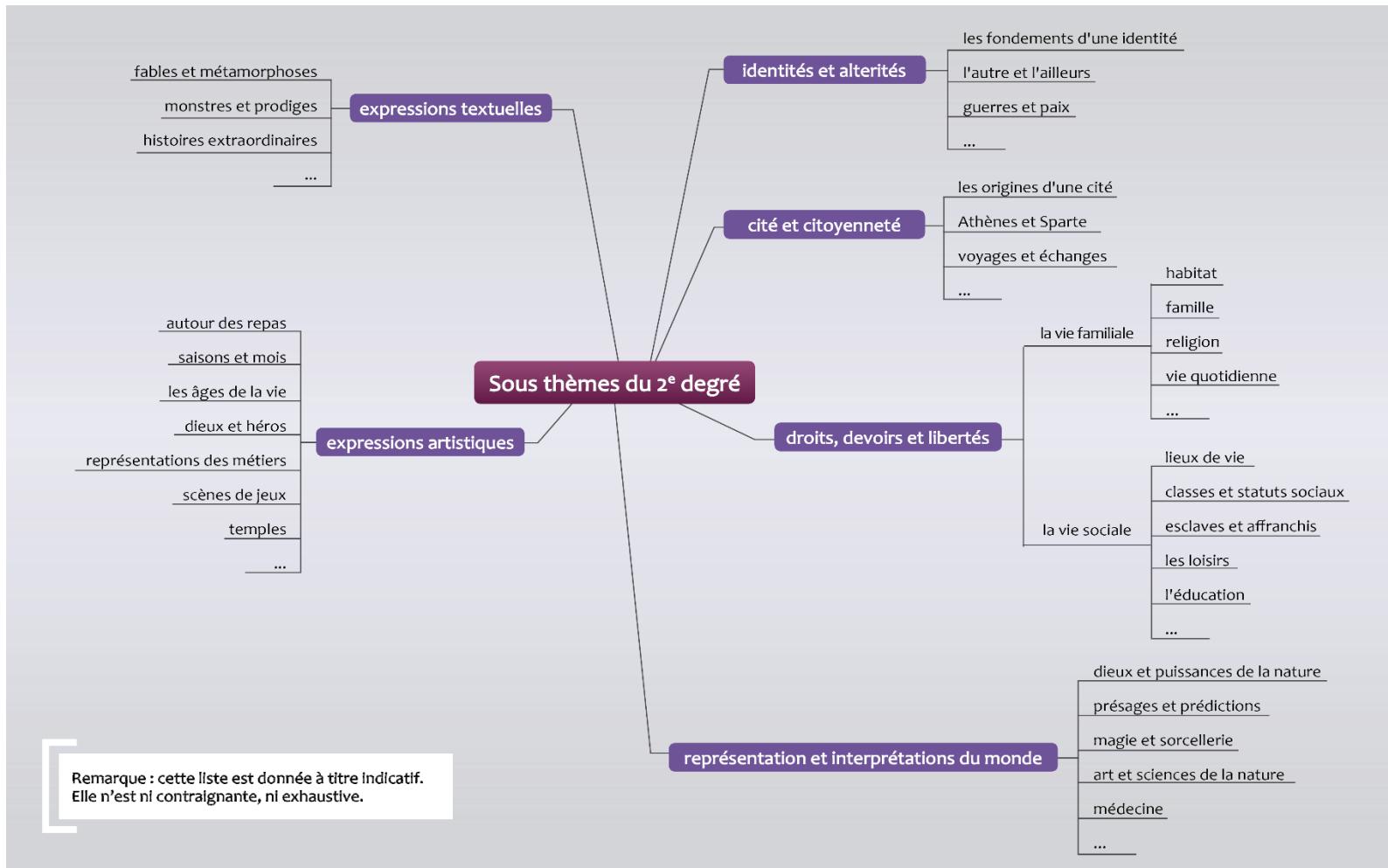


- Les familles de tâches (**colonne 3**) ont été avalisées par le Secteur Langues anciennes et sont conformes, tant au Référentiel, qu'aux [Outils d'Évaluation Externe](#).
- Les tâches seront élaborées sur base exclusive de textes authentiques.
- Les processus d'intégration *Produire* et *Synthétiser* seront travaillés au travers de toutes les UAA (**colonne 2**).

Thèmes à enseigner



SPÉCIFICITÉS DU 2^e DEGRÉ



THÈME 1.

EXPRESSIONS TEXTUELLES

L'objet de ce thème est de lire et analyser des textes de genres différents et d'en dégager les multiples sens.

L'enseignant amènera l'élève à :

- lire et à comprendre un texte de manière autonome ;
- interpréter ce texte pour en dégager la visée et le sens essentiel et pour réinvestir ce dernier dans une réflexion personnelle.



Exemples de situations d'apprentissage

UAA 1 Diuisio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier des marqueurs de relation et d'addition. ▪ Relier : <ul style="list-style-type: none"> - les indices lexicaux de la notion de richesse ; - les indices morphologiques et syntaxiques d'une fable. ▪ Interpréter des unités sémantiques. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer les connecteurs de relation. ▪ Énoncer les rapports de temps. ▪ Associer un champ lexical français à son équivalent grec. ▪ Lire et traduire un extrait de texte. ▪ Expliciter la traduction. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esopo, <i>Fables</i>, 287.

UAA 2 Expositio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relier <ul style="list-style-type: none"> - un auteur et son œuvre à un cadre chronologique ; - un extrait de texte à toute autre source documentaire. ▪ Analyser à la lumière d'un texte : <ul style="list-style-type: none"> - un phénomène prodigieux ; - un élément merveilleux ; - un aspect significatif de la mythologie. ▪ Représenter : <ul style="list-style-type: none"> - un aspect significatif de la morphosyntaxe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associer sur une ligne du temps un auteur et son œuvre à un contexte précis. ▪ Rechercher l'une des fonctions des récits légendaires repris par un auteur dans l'une de ses œuvres. ▪ Associer un extrait ciblé d'une œuvre de l'auteur à un support d'un autre type. ▪ Établir le lien entre un extrait ciblé d'une œuvre de l'auteur et un support iconographique. ▪ Schématiser des éléments spécifiques et significatifs de la morphosyntaxe. 	<p>Apollodore, <i>Bibliothèque</i>, extraits.</p> <p>Outil d'évaluation externe³</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les Sirènes, du récit à l'image.

³ Le décret " Missions " précise que les outils d'évaluation sont mis à la disposition des établissements scolaires à titre indicatif. Ils indiquent le type de tâches à proposer aux élèves et le niveau attendu à tel moment des études. Les enseignants peuvent utiliser ces outils tels qu'ils sont construits. Mais, bien plus fondamentalement, ils constituent pour les enseignants une invitation à s'en inspirer pour construire leur propre évaluation des compétences de leurs élèves et établir le bilan de leurs acquis ([source : http://www.enseignement.be/index.php?page=24345&navi=3312](http://www.enseignement.be/index.php?page=24345&navi=3312)).

THÈME 2.

IDENTITÉS ET ALTÉRITÉS

L'objet de ce thème est la perception et la représentation de l'étranger dans les textes grecs.

L'enseignant amènera l'élève :

- à cerner qui était celui que l'on appelait tantôt étranger, tantôt barbare, celui qui n'était Grec, ni par ses origines, ni par sa naissance, ni par sa terre natale ou par sa langue ;
- à reconnaître l'altérité, la situer dans son contexte culturel, historique et social ;
- à s'exprimer sur la manière dont il se situe et dont il situe « l'autre » dans son espace.



Exemples de situations d'apprentissage

UAA 2 Expositio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relier un extrait grec à d'autres extraits de textes portant sur un même sujet. ▪ Représenter une démarche scientifique ou pseudoscientifique. ▪ Analyser un thème bien précis à partir d'un champ lexical établi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tracer les principes fondateurs d'une démarche scientifique ou pseudoscientifique. ▪ En dresser la liste selon l'ordre chronologique de leur utilisation. ▪ Établir le rapport entre un postulat et sa projection dans la réalité. ▪ Vérifier ce rapport par des exemples précis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définitions de la physiognomonie ou morphopsychologie. ▪ Extraits d'Hippocrate, d'Aristote et de Gallien.

UAA 1 Diuisio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier des marqueurs d'ordre et de suite. ▪ Relier : <ul style="list-style-type: none"> - les indices lexicaux de la notion de mesure du temps ; - les indices morphologiques et syntaxiques d'un récit historiographique. ▪ Interpréter des unités sémantiques. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer les connecteurs d'énumération. ▪ Énoncer les rapports de temps. ▪ Associer un champ lexical français à son équivalent grec. ▪ Lire et traduire un extrait de texte ▪ Expliciter la traduction. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hérodote, <i>Enquêtes</i>, II,4.

THÈME 3.

CITÉ ET CITOYENNETÉ

L'objet de ce thème est de percevoir comment le citoyen sert au mieux les intérêts de sa cité.

L'enseignant amènera l'élève à décrire les caractéristiques et l'activité du citoyen au sein de sa cité et l'outillera pour qu'il soit capable de relier la question de la citoyenneté aux problèmes contemporains de la citoyenneté démocratique.



Exemples de situations d'apprentissage

UAA 2 Expositio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relier : <ul style="list-style-type: none"> - un auteur et son œuvre à un cadre chronologique ; - un extrait de texte à toute autre source documentaire ; ▪ Analyser les points de vue argumentés d'un auteur. ▪ Représenter des unités sémantiques. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associer sur une ligne du temps un auteur et son œuvre à un contexte précis. ▪ Rechercher l'une des fonctions de la critique historique reprise par un auteur dans l'une de ses œuvres. ▪ Associer un extrait ciblé d'une œuvre de l'auteur à un support d'un autre type. ▪ Schématiser par un support déterminé les arguments d'un auteur. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Polybe, <i>Histoires</i>, VI, 51, 5.

UAA 4 Quaestio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier <ul style="list-style-type: none"> - les acteurs d'un évènement politique ; - les moments majeurs de cet évènement ; - la nature des témoignages relatifs à l'évènement. ▪ Interpréter des extraits d'écrivains grecs et d'autres documents sélectionnés par une recherche personnelle. ▪ Relier un évènement de l'Antiquité à un évènement politique postérieur. ▪ Choisir des arguments pertinents. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer les acteurs de l'assassinat de Smerdice. ▪ Situer les moments majeurs de la conjuration. ▪ Définir les témoignages. ▪ Traduire et expliciter des extraits de textes. ▪ Comparer des évènements entre eux. ▪ Résumer le contenu de différents documents. ▪ Fournir une argumentation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hérodote, <i>Enquêtes</i>, III, 80-82.

THÈME 4.

DROITS, DEVOIRS ET LIBERTÉS

L'objet de ce thème est de montrer que, à quelques simples exceptions près, tous les droits et tous les devoirs se réduisaient souvent à la nécessité d'obéir.

L'enseignant amènera l'élève à établir des faits et des réalités sociales et à expliquer ces réalités sociales.

Il l'outillera pour qu'il soit capable d'interpréter des réalités sociales actuelles à la lumière de réalités sociales antiques.



Exemples de situations d'apprentissage

UAA 3 Explicatio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire des fonctions grammaticales. ▪ Expliquer les noms grecs. ▪ Appliquer des règles. ▪ Produire un tableau de synthèse sur la syntaxe des cas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énumérer les cas. ▪ Illustrer les relations cas/fonctions. ▪ Réaliser un tableau mettant en évidence les cas rencontrés dans un texte. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pausanias, <i>Description de la Grèce</i>, 5, 16, 2-4.

UAA 4 Quaestio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpréter, à partir d'un texte relié à toute autre source documentaire, un point de vue argumenté d'un auteur. ▪ Produire un document en vue de communiquer sur une problématique contemporaine. ▪ Choisir et synthétiser une problématique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliciter, par des extraits de texte, les différents arguments avancés par un auteur. ▪ Créer une charte des droits humains sur base des arguments d'un auteur. ▪ Comparer deux sources entre elles. ▪ Évaluer, au travers d'un texte, une prise de position. ▪ Réaliser un document mettant en évidence les arguments d'un auteur. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hérodote, <i>Enquêtes</i>, 223-224. ▪ <i>Déclaration Universelle de Droits de l'Homme</i> articles, 5-6-7-9. ▪ Rapports d'Amnesty International.

THÈME 5.

REPRÉSENTATION ET INTERPRÉTATIONS DU MONDE

L'objet de ce thème est de faire découvrir l'environnement naturel comme organisation collective de la société grecque.

L'enseignant donnera à l'élève des repères indispensables pour mettre en perspective les représentations du monde grec et les représentations du monde qui lui sont proposées quotidiennement dans notre société de communication.



Exemples de situations d'apprentissage

UAA 1 Diuisio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier : <ul style="list-style-type: none"> - des organisateurs textuels de lieu, d'énumération et de conclusion ; - des marqueurs de relation, d'addition et d'opposition. ▪ Relier : <ul style="list-style-type: none"> - les indices lexicaux du voyage ; - les indices morphologiques et syntaxiques d'un récit historiographique. ▪ Interpréter des unités sémantiques. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer les prépositions de lieu, les adverbes à valeur démonstrative et affirmative. ▪ Énoncer les rapports de temps. ▪ Associer des dérivés français à des termes grecs. ▪ Lire et traduire un extrait de texte. ▪ Expliciter la traduction. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hérodote, <i>Enquêtes</i>, I, 1, 3-6.

UAA 4 Quaestio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpréter une réalité. ▪ Relier des éléments. ▪ Choisir, dans un récit mythologique, des éléments pertinents susceptibles de soutenir une hypothèse. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retenir les éléments du récit mythologique qui permettent la confrontation aux données historiques et scientifiques collectées. ▪ Transposer les éléments du récit mythologique dans des réalités scientifiques et historiques (et inversement). ▪ Démontrer que le mythe peut avoir une origine étiologique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nonnos de Panopolis, <i>Dionysiaques</i>, XXVIII. ▪ Récits mythologiques d'autres civilisations relatifs au même cataclysme. ▪ Cartes de géographie antiques et actuelles. ▪ Cartes d'astrologie antiques et actuelles. ▪ Articles relatifs au sujet traité : <ul style="list-style-type: none"> - http://atlantides.free.fr/phaeton.htm. - http://www.astrosurf.com/macombes/chapitre%2019-me.htm. - http://astralune.wordpress.com/2011/07/23/histoire-ancienne-et-asteroïdes/

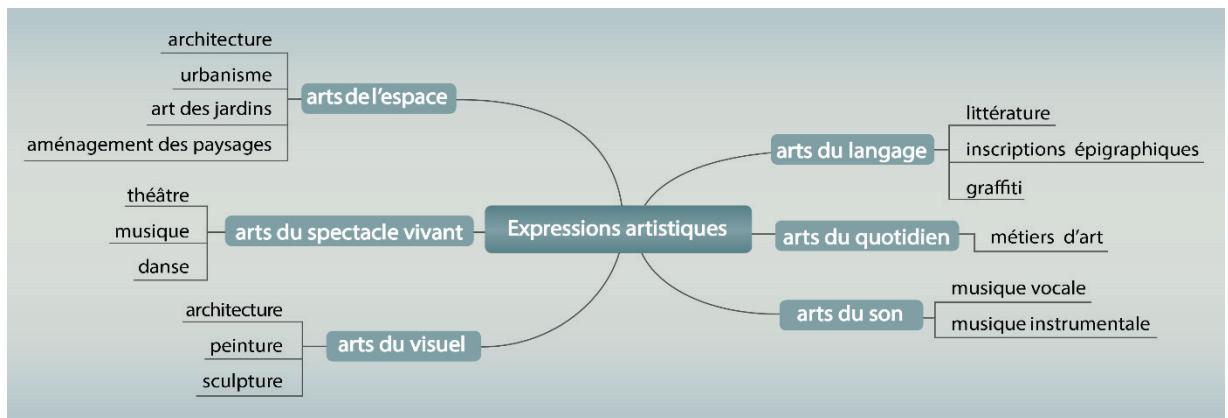
THÈME 6.

EXPRESSIONS ARTISTIQUES

L'objet de ce thème est de donner aux élèves la conscience d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde.

Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité.

L'enseignant amènera l'élève à mettre en cohérence des savoirs pour mieux cerner la beauté et le sens des œuvres abordées et le lien avec la société qui les porte.



Exemples de situations d'apprentissage

UAA 3 Explicatio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire des mots préfixés. ▪ Expliquer des affixes. ▪ Appliquer des règles de préfixation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer dans un texte grec les mots construits par préfixation. ▪ Rechercher la nature du préfixe en question. ▪ Classer les mots repérés selon la nature du préfixe grec (préposition ou nom). ▪ Comparer ces procédés de préfixation (par adjonction d'une préposition ou d'un nom) avec des mots français trouvés par l'élève lui-même. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tout texte grec présentant suffisamment de mots obtenus par préfixation (ex : Lucien, <i>Histoire véritable</i>, II 11).

UAA 3 Explicatio		
Processus	Opérations	Supports proposés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire des compléments prépositionnels. ▪ Expliquer le champ lexical de la fable. ▪ Appliquer des règles de concordance des temps. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dresser la liste des prépositions. ▪ Illustrer un cas par un exemple grec. ▪ Déterminer les rapports de temps. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esope, <i>Fables</i>, 102.

Répartition des thèmes

La répartition des thèmes entre la troisième et la quatrième se fera de manière judicieuse et en concertation avec les enseignants concernés.

Pour information, nous préconisons la répartition suivante :

- en troisième année : les thèmes 1-2 et 6 ;
- en quatrième année : les thèmes 3-4-5 et 6.

ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Appréhension du sens et lecture du texte

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 gérer le type du texte, les thèmes et les articulations essentielles de l'ensemble.

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.

Lexique de base



Découvrir une langue, c'est également en éprouver la diversité et la richesse de son lexique.

En outre, pour permettre à l'élève de lire un texte en toute autonomie, il lui faut disposer d'un capital lexical choisi selon une logique fréquentielle.

Sans cette connaissance minimale, la lecture, la compréhension et la traduction s'avèreront rapidement des tâches quasi insurmontables.

Sur base des tables fréquentielles de grec classique réalisées par l'U.A 0338 du C.N.R.S., nous estimons à 150 mots le capital lexical minimal à acquérir au cours du degré.

L'acquisition de connaissances lexicales indispensables implique de développer des pratiques susceptibles d'aider l'élève à mémoriser. Il sera judicieux de faire découvrir les mots en contexte, en fonction des thèmes abordés ou des textes étudiés.

L'étude du vocabulaire, au travers de champs lexicaux bien définis, d'une part induira une réflexion approfondie sur le lexique français et, d'autre part, permettra, à l'enseignant qui le souhaiterait, d'augmenter le capital lexical de base établi.

Morphologie et syntaxe



Si la connaissance d'un lexique de base est indispensable à la lecture et à l'interprétation des textes, la reconnaissance des formes des mots, l'identification des indices d'énonciation et d'organisation de ces mêmes textes et la maîtrise progressive de la syntaxe du mot et de la phrase le sont tout autant.

On visera donc une grammaire de texte nécessaire à la compréhension des extraits à traduire et à interpréter.

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.

La mise en évidence d'un fait de langue n'amènera pas nécessairement une appropriation immédiate : certaines tournures, de par leur relative complexité, peuvent être relevées et observées dans un premier temps pour être approfondies plus tard.

Le cours de grec sera l'occasion de revenir sur les structures grammaticales essentielles de la langue française pour les consolider et pour amener progressivement l'élève à comparer les expressions d'une langue que l'on pratique et d'une langue que l'on découvre. Identifier les héritages, c'est repérer les spécificités du français et du grec et initier ainsi à respecter les caractéristiques de chacune des deux langues.

Pour une lecture des textes autonome, il est indispensable que l'élève puisse reconnaître les éléments essentiels d'énonciation et d'organisation des textes, systématiser progressivement la syntaxe du mot et de la phrase et reconnaître les mots sous leurs différentes formes. Les acquis linguistiques constituent donc des outils nécessaires et leur progression se fera selon la fréquence des faits de langue.

1. MORPHOLOGIE

- La flexion nominale :
 - les trois déclinaisons ;
 - les adjectifs ;
 - les pronoms ;
 - les degrés de comparaison.
- La flexion verbale
 - Les formes conjuguées :
 - l'indicatif : présent, imparfait, futur, aoriste, parfait ;
 - le subjonctif : présent, aoriste ;
 - l'impératif : présent, aoriste.
 - Les formes nominales :
 - l'infinitif ;
 - le participe.
- Les pronoms et les déterminants.

2. SYNTAXE

- L'emploi et la place de l'article.
- La valeur fondamentale des cas.
- L'expression du lieu et du temps.
- L'emploi du pronom relatif.
- L'emploi des principaux pronoms.
- Les emplois fondamentaux des voix et des temps, en particulier leur valeur aspectuelle.
- Les constituants de base de la phrase simple et de la phrase complexe.
- Les subordonnats polyvalents : ὅτι, ως, εἰ.
- Les formes nominales du verbe et leurs emplois :
 - la proposition infinitive ;
 - le participe et le génitif absolu.
- Les emplois fondamentaux du subjonctif et de l'optatif.

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.



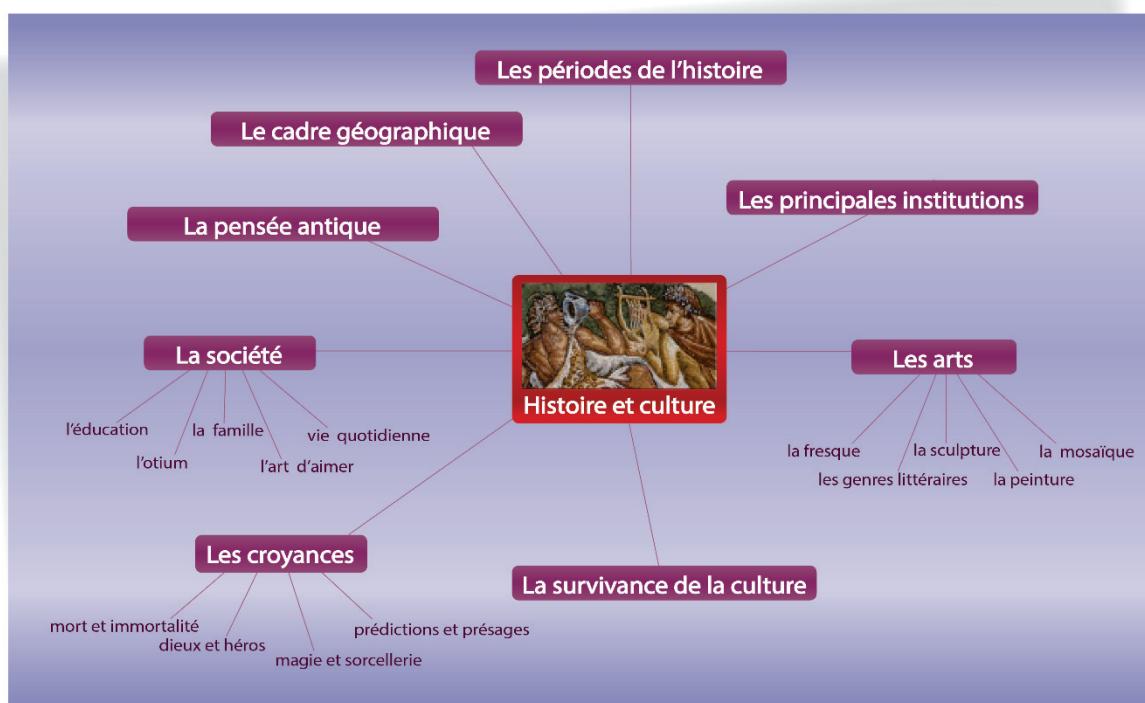
Vocabulaire, morphologie et syntaxe ne constituent pas un but en eux-mêmes, lieu de performances plus ou moins justifiables. Ce sont des instruments privilégiés pour comprendre des textes qui, dans leur succession, servent de base aux apprentissages.

Thématisques culturelles

Le programme de grec doit permettre à l'élève d'acquérir des repères pour mieux se situer dans la société actuelle et être ouvert au monde, ce qui ressemblerait à une forme moderne de l'humanisme. Pour atteindre cet objectif, il conviendra de lui fournir ces repères par un accès privilégié à des thématiques culturelles dans ce qu'elles ont de spécifique à la civilisation concernée.

L'élève pourra ainsi acquérir à la fois le sens de la continuité et de la rupture, et la notion d'identité et d'altérité.

À titre indicatif, nous ne pouvons que conseiller les grandes thématiques culturelles suivantes :



Auteurs

Comme le rappelle le Référentiel, « La liberté de choix de l'enseignant, la motivation d'un groupe classe, les intérêts manifestés par les élèves empêchent ici de circonscrire avec précision les connaissances littéraires, historiques et culturelles requises au terme des études secondaires. En tout état de cause, on se gardera d'une vaine érudition et l'acquisition de ces savoirs reposera sur la découverte et la traduction des textes ».

Les thèmes retenus dans le présent programme seront abordés en classe à travers l'étude de textes littéraires. Ces textes, d'une longueur et d'un nombre significatifs, seront abordés dans une cohérence chronologique et thématique pour offrir à l'élève une vision dynamique et élargie de la littérature grecque, des origines jusqu'à la Renaissance et pour lui permettre de mettre en perspective les évolutions du monde grec dans le temps et dans l'espace. Ils seront d'une longueur significative.

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.

La mise en évidence d'un fait de langue n'amènera pas nécessairement une appropriation immédiate : certaines tournures, de par leur relative complexité, peuvent être relevées et observées dans un premier temps pour être approfondies plus tard.

Le cours de grec sera l'occasion de revenir sur les structures grammaticales essentielles de la langue française pour les consolider et pour amener progressivement l'élève à comparer les expressions d'une langue que l'on pratique et d'une langue que l'on découvre. Identifier les héritages, c'est repérer les spécificités du français et du grec et initier ainsi à respecter les caractéristiques de chacune des deux langues.

Choix des textes

Le texte sera conservé dans sa langue authentique, qu'elle soit littéraire ou non, afin de permettre l'observation des faits de langue et de civilisation. On peut éventuellement le simplifier, en le précisant aux élèves, sans le reformuler : on conservera alors les phrases minimales en respectant le vocabulaire et l'organisation du texte, l'ordre des mots, les mots-outils.

La longueur ne doit pas être un obstacle : on sélectionne le passage nécessaire à la compréhension du sens.

On travaille ensuite la présentation en fonction des compétences des élèves, en alternant passages uniquement traduits et passages bilingues, par exemple.

Le texte ne doit pas être un prétexte, choisi uniquement pour étudier un point de langue.

On ne lit pas un extrait d'auteur parce qu'il contient des propositions subordonnées spécifiques, mais c'est parce qu'il s'inscrit dans la problématique du thème, et que ce récit est rythmé par des subordonnées porteuses de sens qu'on en vient à les étudier.

Une séquence, en offrant un ensemble de textes sur un thème, conduit naturellement à l'étude d'un ou plusieurs champs lexicaux. Il ne s'agit pas de viser l'exhaustivité, mais d'enrichir progressivement les connaissances. Les objectifs de travail sur le texte doivent être fixés précisément en fonction de son rôle dans la séquence, sans nécessairement épuiser son contenu. On pourra éventuellement y revenir dans le cadre d'une nouvelle séquence.

Équipement des textes

Grâce au traitement de texte, il est très facile de proposer une progression dans l'équipement des textes. Il est ainsi possible de :

- utiliser le saut de page ou des pages liées entre elles pour une découverte progressive du texte nu, puis équipé, puis mis en forme selon les objectifs pédagogiques ;
- introduire une image ou la traduction selon les besoins ;
- élaborer aisément un paratexte (titre en langue authentique, note sur l'auteur, point sur une notion de civilisation) ;
- introduire une carte, un axe chronologique, ...
- donner le vocabulaire après le travail de lecture.

Les textes tout comme les auteurs mentionnés, sont proposés non seulement parce qu'ils permettent de rencontrer facilement les thèmes abordés, mais aussi parce qu'ils présentent un intérêt littéraire et linguistique et une richesse culturelle indéniables. Ce critère a été prépondérant dans le choix des auteurs moins pratiqués. Certains textes, enfin, ont été retenus pour leur facilité en début d'apprentissage.

Ces listes sont données à titre indicatif et comme le souligne encore le Référentiel : « ... Les listes d'auteurs proposées entendent servir de balise au professeur, mais elles ne sont en rien fermées, ni figées... En outre, chaque professeur doit se sentir libre de les adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves ».

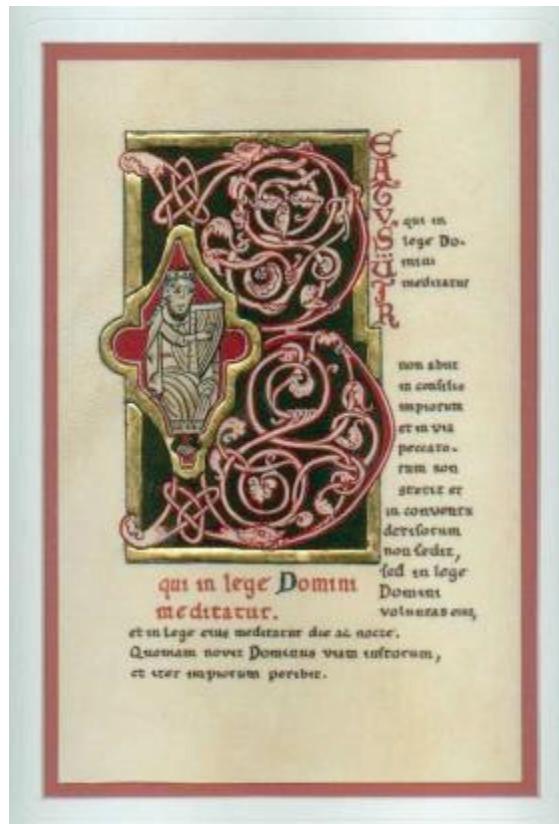
Auteurs et extraits d'œuvres suggérés en fonction des thèmes⁴

<p><i>EXPRESSIONS TEXTUELLES/ARTISTIQUES</i></p> <p><i>IDENTITÉS ET ALTÉRITÉS</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Platon, <i>Phèdre</i>, 274cc, L'invention de l'écriture. ▪ Le peuple et la langue <ul style="list-style-type: none"> - Strabon, <i>Géographie</i>, XIV, 2, 28. - Démosthène, <i>Euxithée contre Euboulidès</i>, 18. ▪ Être Grec ou Barbare <ul style="list-style-type: none"> - Polybe, <i>Histoires</i>, I, 65. - Isocrate, <i>Panathénaique</i>, 42-47. - Denys d'Halicarnasse, <i>Antiquités Romaines</i>, I, 89-90, 1. - Elien, <i>Histoires Variées</i>, III, 23. ▪ Émigration <ul style="list-style-type: none"> - Thucydide, <i>Guerre du Péloponnèse</i>, I, 2. - Hérodote, <i>Histoires</i>, I, 94. - Jean Chrysostome, <i>Sur le Psalme</i>, 119. - Denys d'Halicarnasse, <i>Antiquités Romaines</i>, I, 61. ▪ Mosaïque <ul style="list-style-type: none"> - Polybe, <i>Histoires</i>, II, 11-15, 7. - Strabon, <i>Géographie</i>, IV, 4, 2-3. - Strabon, <i>Géographie</i>, III, 3, 6-7. ▪ Orient <ul style="list-style-type: none"> - Eschyle, <i>Perses</i>, 374-428. - Hérodote, <i>Histoires</i>, II, 4. - Apollonius, <i>Argonautiques</i>, II, 1002-1029. ▪ Exclusion et exil <ul style="list-style-type: none"> - Aristote, <i>Histoire des animaux</i>, VII, 3. - Xénophon, <i>L'Économique</i>, 18-25. - Alciphron, <i>Lettres de pêcheurs, de paysans, de parasites et d'hétaïres</i>, 7 19 21 24 25 34. - Aristote, <i>Politique</i>, I, 5, 6-9. - Xénophon, <i>L'Économique</i>, 13. - Thucydide, <i>Guerre du Péloponnèse</i>, IV, 80, 1-4. - Hérodote, <i>Histoires</i>, I, 35. - Plutarque, <i>Vies, Aristide</i>, 7-8. - Thucydide, <i>Guerre du Péloponnèse</i>, VI, 26-28. - Euripide, <i>Hécube</i>, 906-942. - Andocide, <i>Sur son retour</i>, 7-10. ▪ Racisme et antisémitisme <ul style="list-style-type: none"> - Lucien, <i>Alexandre</i>, 5-6 25 et 38. - Flavius Josèphe, <i>Contre Apion</i>, I, 304-311 II, 91-96 et 121-124. - Eusèbe de Césarée, <i>Histoire éclésiastique</i>, IV, 2 V, 1, 37-42 et VIII, 2, 4-3. ▪ Intégration <ul style="list-style-type: none"> - Aristophane de Byzance. - Platon, <i>Les Lois</i>, V, 729e-730a. - Xénophon, <i>Sur les revenus</i>, 2. - Denys d'Halicarnasse, <i>Antiquités Romaines</i>, II, 15-16. - Plutarque, <i>Vie de Lycurgue</i>, XXVII, 6-9. ▪ Cosmopolitisme <ul style="list-style-type: none"> - Diodore, <i>Bibliothèque Historique</i>, I, 80, 1-2. - Méléagre, <i>Anthologie Palatine</i>, VII, 417-419. - Strabon, <i>Géographie</i>, I, 4, 9. - Epictète, <i>Entretiens</i>, I, 9, 1-7.
---	--

⁴ Cette liste est donnée à titre indicatif. Elle n'est ni contraignante, ni exhaustive.

CITÉ ET CITOYENNETÉ	<ul style="list-style-type: none"> ■ Panorama historique et politique <ul style="list-style-type: none"> - Strabon, <i>Géographie</i>, IX, 1, 16 et 23-24. - Strabon, <i>Géographie</i>, XVII, 1, 8. ■ Naissance et organisation d'une cité <ul style="list-style-type: none"> - Aristote, <i>Politique</i>, II, 11, 1-11. - Polybe, <i>Histoires</i>, VI, 51, 5-52, 10. - Diogène Laërce, <i>Vie de Diogène</i>, VI, 60. - Plutarque, <i>Œuvres Morales, Apophtègmes des Lacédémoniens</i>, 235c. - Elien, <i>Histoires Variées</i>, IV, 22 et VI, 6 - Xénophon, <i>République des Lacédémoniens</i>, I, 4. Le sport pour les femmes. ■ Droit de cité <ul style="list-style-type: none"> - Aelius Aristides, <i>Éloges grecs de Rome</i>, XIV, 59-64.
DROITS, DEVOIRS ET LIBERTÉS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lutte et liberté <ul style="list-style-type: none"> - Hérodote, <i>Histoires</i>, VII, 223. - Plutarque, <i>Thémistocle</i>, X, 1. - Plutarque, <i>Pélopidas</i>, IV, 1. - Thucydide, <i>Histoire de la guerre du Péloponnèse</i>, II, 65.
REPRÉSENTATION ET INTERPRÉTATIONS DU MONDE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Environnement géographique <ul style="list-style-type: none"> - Isocrate, <i>A Philippe</i>, 112-113. - Strabon, <i>Géographie</i>, II, 5, 26. - Strabon, <i>Géographie</i>, VIII, 2, 1. - Strabon, <i>Géographie</i>, IX, 1, 2. - Thucydide, <i>Histoire de la guerre du Péloponnèse</i>, I, 2. ■ Déboisement et déforestation <ul style="list-style-type: none"> - Denys d'Halicarnasse, <i>Antiquités romaines</i>, XX, 15. - Platon, <i>Critias</i>, 110e-111d. ■ Exploitation du sol <ul style="list-style-type: none"> - Xénophon, <i>Sur les revenus</i>, I, 1, 13. - Strabon, <i>Géographie</i>, V, 2, 5. ■ Puissances de la nature <ul style="list-style-type: none"> - Théocrite, <i>Bucoliques grecs</i>, I, 7. - Dion Chrysostome, <i>Discours eubéen ou Le chasseur</i>, VII, 13-15. ■ La science <ul style="list-style-type: none"> - Hippocrate, <i>Du Régime</i>, II, 37. - Diogène Laërce, <i>Vies</i>, I, 22 : Thalès. - Euclide, <i>Éléments</i>, I : Premières définitions. - Héron, <i>Pneumatiques</i>, 5, 21. - Plutarque, <i>Vie de Marcellus</i>, XVIII-XXII Archimède. - Aratos, <i>Phénomènes</i> 1-18 [formation du ciel]. - Eratosthène, <i>Catastérismes</i> 43 [les planètes]. - Géminos, <i>Introduction aux phénomènes</i>, 1-7 [généralités]. - Arrien, <i>L'Inde</i>, 14. L'éléphant. ■ Ressources naturelles <ul style="list-style-type: none"> - Eschyle, <i>Agamemnon</i>, 958-962. ■ Désastres hydrogéologiques <ul style="list-style-type: none"> - Platon, <i>Critias</i>, 110e-111d.

Appuis pratiques



1. PORTAIL ORION

Orion est un portail qui met à la disposition des enseignants un certain nombre de ressources, tant pédagogiques que disciplinaires. Ainsi, parmi les rubriques proposées, le visiteur pourra trouver :

- des photos libres de droit ayant pour thème l'antiquité ;
- des séquences de cours « clé sur porte » ;
- des suggestions pédagogiques ;
- des dossiers thématiques ;
- des traductions d'auteurs latins et grecs libres de droit, existantes ou faites maison ;
- des expositions à découvrir en Belgique ou à l'étranger.

2. TEXTES

De nombreux sites référencent des textes latins et grecs. Voici quelques liens que nous avons sélectionnés pour vous :

- [Hodoi elektronikai.](#)
- [Le site de P.Remacle.](#)
- [Ressources de textes anciens en ligne.](#)

3. OUTILS PUBLIÉS

- [Aperis.](#)
- [Les quatre éléments \(outil réseau\).](#)
- [Au fil de l'eau \(outil réseau\).](#)

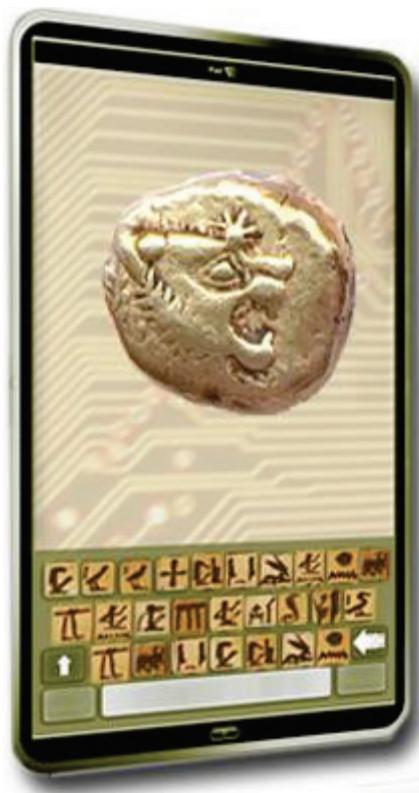
4. DICTIONNAIRES EN LIGNE

- [Le Bailly.](#)
- [Autres.](#)
- [Le dictionnaire des dieux.](#)

5. GRAMMAIRE EN LIGNE

- [Précis de grammaire grecque.](#)

INTÉGRATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES : L'ÉCRITURE NUMÉRIQUE



L'écriture collaborative numérique

(Tous les contenus de cette rubrique sont la propriété de l'association [Outils-Réseaux](#), disponibles en licence Creative Commons).



L'écriture collaborative

Conçu comme un support à la construction d'un savoir collectif, le Web 2.0 a profondément amené à concevoir l'information de manière différente. Libérant l'écriture de l'univers clos du support imprimé, il a engendré une profonde modification dans ce domaine. Il est désormais possible d'écrire à plusieurs sur le même document et en même temps ! Le succès rencontré par l'Encyclopédie Wikipédia, l'un des sites les plus consultés au monde, a ouvert la voie à de nouvelles pratiques d'écriture. Se définissant elle-même comme un « projet d'encyclopédie libre, écrite collectivement », elle a démontré combien la collaboration était porteuse de qualité et pouvait doter l'écrit d'une plus grande richesse. Richesse pour la communauté qui bénéficie de la rencontre de points de vue différents sur un même sujet. Richesse également pour l'individu qui participe à un projet qui va le conduire à élaborer de nouvelles stratégies d'écriture et à se nourrir de nouvelles idées.

Co-écrire

La réalisation d'un écrit collaboratif est le fruit d'un processus souvent jugé complexe et difficile. Dans l'article *A Taxonomy of Collaborative Writing to Improve Empirical Research, Writing Practice, and Tool Development*, paru en 2004, Lowry P.B., Curtis A. et Lowry M.R. expliquent cette difficulté par le fait qu'à la démarche d'écriture individuelle (qui a pour fondement, selon eux, la planification, la traduction et la révision), l'écriture collective ajoute trois niveaux de complexité supplémentaire.

1. Intellectuelle.
2. Sociale.
3. Procédurale.

Ceux-ci correspondent à trois questions que pose l'écriture collaborative.

1. Comment mutualiser et harmoniser des connaissances individuelles pour produire un savoir collectif ?
2. Comment coordonner les membres et leurs différents avis pour mener à bien ce projet ? Comment dépasser les conflits socio-affectifs générés par cet exercice collectif ?
3. Comment mettre en place une planification et une finalisation commune ?

La dynamique de groupe

En réalité, ce qui apparaît véritablement comme la clé de voute de l'écriture collaborative est la dimension sociale de laquelle va découler le « bon fonctionnement » du reste. Par « dimension sociale », on entend la capacité à créer une dynamique de groupe qui va fédérer chaque membre autour d'un objectif commun (la production d'un texte) et au sein duquel chacun va trouver sa place.

Une dynamique qui va faciliter au maximum l'implication de ses membres et sans laquelle tout projet coopératif est voué à l'échec.

L'écriture collaborative peut en effet générer des conflits socio-affectifs (points de vue divergents, sentiment d'être jugé, ...) qui peuvent s'avérer difficiles à dépasser. L'acte de co-écriture nécessite ainsi :

- un haut niveau d'interaction réciproque entre les membres et des échanges fréquents ;
- la prise en compte des différents points de vue, la valorisation des apports de chaque membre à la communauté, l'encouragement de chacun à participer, en gardant en tête cette phrase de Paul Ricoeur « La tolérance n'est pas une concession que je fais à l'autre, elle est la reconnaissance du principe qu'une partie de la vérité m'échappe. » ;
- la capacité de l'animateur à réguler les conflits sociaux-cognitifs générés par les idées et natures divergentes.

Phases d'élaboration

Réaliser un écrit collectif peut se faire de différentes manières, selon trois niveaux de collaboration :

- un membre commence par rédiger un article qui est ensuite modifié et enrichi par un autre membre et ainsi de suite jusqu'à obtenir un « document » jugé complet par le groupe et faisant l'objet d'un consensus ;
- une approche plus coopérative que collaborative consiste à ce que chaque membre travaille sur une partie de l'article. Les diverses parties produites sont ensuite reliées entre elles et harmonisées pour former un seul et même article ;
- une variante à cette coopération consiste à ce que chaque membre, selon ses compétences et ses appétences, effectue une partie du travail. Par exemple, un membre rédige, l'autre corrige, le troisième relit, ...

Enfin, l'approche la plus collaborative est peut-être celle qui inclut tous les membres de la conception à la réalisation de l'écrit, celle où il n'y a pas véritablement de distinction de rôle. Chacun participe ainsi aux différentes phases. Nous allons nous arrêter sur les phases d'élaboration que pourrait recouvrir cette dernière.

1. FAIRE VIVRE « UNE EXPÉRIENCE IRRÉVERSIBLE DE COOPÉRATION »

Rien de mieux pour préparer un groupe à la réalisation d'un écrit collectif que de commencer déjà par lui faire vivre une « Petite Expérience Irréversible de Coopération » (PEIC). Ceci afin de résoudre des points de blocage éventuels, faire naître les premiers échanges et donner du sens à la démarche collaborative. L'une des grandes astuces consiste à utiliser Etherpad, un service en ligne qui permet de prendre des notes à plusieurs personnes simultanément, sur lequel est mis du contenu imparfait, à corriger ou comportant de nombreuses fautes d'orthographe. Ce simple fait va pousser instinctivement les personnes, malgré les barrières qu'elles pourraient avoir, à corriger les fautes.

Cette astuce est encore plus efficace quand la faute porte sur le nom d'une personne : au souci de l'orthographe irréprochable, s'ajoute l'égo... Le mal est fait : la personne vit sa première expérience de collaboration !

2. LE BRAINSTORMING

Ce premier pas réalisé, une deuxième étape peut être franchie par l'organisation d'un brainstorming collectif, c'est-à-dire d'une réunion de collecte d'idées qui permet de rassembler tous les points de vue et les propositions d'écriture du groupe. Cette technique incite les membres à verbaliser les idées, à les confronter entre eux et à les reformuler. Elle stimule en outre la créativité. L'utilisation d'une carte heuristique s'avère très efficace pour recueillir toutes ces données, les hiérarchiser entre elles et offrir une vue d'ensemble. Le principe est simple : l'animateur fabrique une carte mentale qui reprend les points énoncés par chaque membre et les classe par thèmes et sous-thèmes. Projétée à l'écran, celle-ci permet à chacun de voir s'il manque une donnée et d'intervenir ainsi plus facilement. Cela permet de rapidement faire fuser les idées et de prendre en compte chaque point de vue !

De nombreux outils de carte heuristique existent, parmi eux se distinguent Freeplane et XMind par leur facilité d'utilisation.

3. LA RÉDACTION

Une fois ce travail effectué, le groupe est en mesure d'établir un plan de l'écrit à réaliser. À partir de ce plan, le vrai travail de rédaction va commencer. En amont, il peut être utile de tester différentes modalités d'écritures (individuelles ou directement en groupe, dans quel cadre, ...) pour trouver la configuration qui conviendra le mieux au groupe. Une réflexion sur ce qu'induit la publication (= exposition) est également nécessaire.

La rédaction peut se faire au travers d'outils en ligne qui permettent à chaque membre d'éditer et de modifier le document, d'améliorer le travail commun d'écriture et d'avoir une vision en temps réel de l'état du document.

Google Document se prête bien à la rédaction en petit groupe. Il permet de rédiger à plusieurs et en même temps un document en ligne que chacun peut modifier et dont toutes les modifications sont automatiquement intégrées à l'écrit de base. L'avantage de cet outil est que le travail n'est jamais isolé et que les membres peuvent voir la construction au fur et à mesure de l'écrit et par là-même faire évoluer leurs idées sur le sujet.

Pour un plus grand groupe, le Wiki peut être une bonne option. Tout comme *Google Doc* et *Etherpad*, il permet de publier instantanément toute création ou modification de page et d'avoir une vue d'ensemble, mais possède d'autres options intéressantes. Il offre en effet la possibilité de commenter les pages, d'avoir une mise en page des contenus plus visuelle, de décider du moment de l'édition du travail en ligne et de gérer l'historique des rédactions. Il permet ainsi un travail collaboratif peut-être plus structuré.

GLOSSAIRE TRANSVERSAL

Acquis d'apprentissage (AA)

Énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ; les acquis d'apprentissage sont définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences (décret Missions).

Activité

Ensemble d'actions menées par le professeur et réalisées par les élèves. L'objectif est l'acquisition de ressources nouvelles (savoirs, savoir-faire, attitudes, ...).

Aptitude

Capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes.

Compétence

Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches (Art. 5, 1^o du décret Missions).

Compétences disciplinaires

Référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire (décret Missions).

Compétences terminales

Référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire (décret Missions).

Compétences transversales

Attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves (décret Missions).

Connaissances

L'intentionnalité et l'opérationnalité données aux apprentissages selon la logique « compétences » n'impliquent pas, pour autant, d'éviter la nécessité didactique de mettre en place, progressivement, des savoirs et savoir-faire décontextualisés des situations d'apprentissage et des tâches d'entrainement, afin d'en assurer la maîtrise conceptualisée (connaître) et surtout la mobilisation dans des situations entraînées (appliquer) ou relativement nouvelles (transférer).

Dans chaque unité, la dimension « connaître » correspond à la nécessité d'outiller les élèves de connaissances suffisamment structurées et détachées d'un contexte déterminé, susceptibles de pouvoir être mobilisées indifféremment d'une situation donnée à l'autre (lors de tâches d'application et/ou de transfert).

Les savoirs (en particulier les outils conceptuels : notions, concepts, modèles, théories) et les savoir-faire (en particulier les procédures, démarches, stratégies) doivent être identifiables, en tant que tels, par l'élève, à l'issue de son apprentissage, pour qu'il puisse les mobiliser en toute connaissance de cause quelle que soit la situation contextuelle de la tâche à résoudre.

Il ne s'agit donc pas de capitaliser des savoirs de manière érudite ou de driller des procédures de manière automatique, mais de développer chez l'élève un niveau « méta » : être capable à la fois d'expliquer ses connaissances ou ses ressources, et de justifier les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées. Il importe en effet de développer chez l'apprenant la conscience de ce que l'on peut faire de ses connaissances et compétences : « Je sais quand, pourquoi, comment utiliser tel savoir (concept, modèle, théorie, ...) ou tel savoir-faire (procédure, démarche, stratégie, ...) ». Développer une telle capacité « méta » vise déjà un niveau de compétence relativement complexe.

Critères

Qualités que l'on attend d'un objet évalué.

Évaluation à « valeur certificative »

Évaluation d'un niveau de maîtrise des compétences au sein d'une discipline (ou groupe de disciplines) sur laquelle sera construite soit la décision de l'obtention d'un certificat, soit la décision de passage de classe, d'accès à un nouveau degré ou à une nouvelle phase.

Évaluation à « valeur formative »

Évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation (décret Missions).

Famille de situations

Ensemble de situations « équivalentes » qui mobilisent des ressources identiques.

Pédagogie différenciée

Démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes, ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves (décret Missions).

Processus

Permet de distinguer des opérations de nature, voire de complexité différentes, classées selon trois dimensions : connaitre – appliquer – transférer. Ces trois dimensions ne sont pas nécessairement présentes ou développées de la même façon dans toutes les UAA, et ce en fonction des étapes progressives du cursus suivi par l'élève.

- Connaitre ? Construire et expliciter des ressources.
- Appliquer ? Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées.
- Transférer ? Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles.

Programmes d'études

Référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle (décret Missions).

Ressources

Permet d'identifier l'ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.

Savoir

Résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude.

Situation d'apprentissage

« Une situation d'apprentissage est un dispositif qui met en projet un sujet pour qu'il accomplisse une tâche. À l'occasion de la réalisation de cette tâche, le sujet doit rencontrer un obstacle : pour qu'il puisse franchir cet obstacle, on lui fournit des consignes et un ensemble de contraintes et de ressources. En faisant jouer les consignes sur les contraintes et ressources, le sujet « opère » mentalement et construit un savoir nouveau : l'objectif d'apprentissage. Ce savoir, une fois, identifié, peut, en principe, être réinvesti dans la tâche. » (Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie).

Situation d'intégration

Une situation d'intégration est composée d' :

- un support comprenant un contexte, les informations sur base desquelles l'élève va agir et le but de la production ;
- une tâche qui est l'anticipation du produit attendu ;
- une consigne destinée à l'élève reprenant les instructions de travail.

Socles de compétences

Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études (décret Missions).

Stratégies transversales

Les UAA peuvent également faire appel à des démarches ou procédures générales qui, par leur réinvestissement répété dans des contextes variés, prennent un caractère transversal, soit intradisciplinaire (démarche expérimentale, démarche historienne, démarche géographique, ...) soit transdisciplinaire (techniques de communication écrite ou orale, utilisation d'outils informatiques, ...): par convention, elles sont ici dénommées « stratégies transversales ». En les explicitant, on évite de les mobiliser comme si elles allaient de soi pour l'élève et ne nécessitaient pas des apprentissages spécifiques.

Tâche complexe

Une tâche complexe exige la mobilisation et l'organisation d'une série de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) acquises précédemment. Elle se définit en outre par :

- son ouverture : elle peut être effectuée par différentes démarches et/ou éventuellement conduire à différents résultats. Sa réalisation n'est ni automatique, ni algorithmique, elle doit donc faire l'objet d'une analyse, d'un jugement de pertinence de la part de l'élève ;
- son caractère inédit : elle présente les mêmes invariants, mais pas nécessairement les mêmes paramètres que des tâches réalisées en cours d'apprentissage. Si la tâche a déjà été réalisée précédemment en classe, l'élève est seulement invité à reproduire ce qu'il a déjà fait ;
- son caractère non guidé : une consigne ne cite ni les ressources à utiliser ni les démarches à mettre en œuvre ; elle doit seulement expliciter les attentes des évaluateurs et fournir les aspects arbitraires de la tâche.

Unités d'acquis d'apprentissage

Ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué.