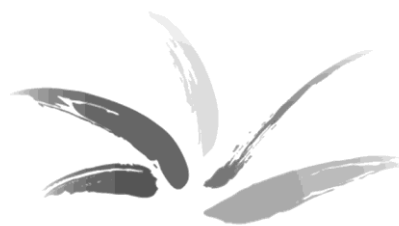


Programme



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Latin/Grec

3^e degré

Humanités générales et technologiques
D/2016/7362/3/15

*Éduquer, c'est apprendre à un enfant à
devenir libre dans sa pensée et citoyen
dans ses comportements.*

Christian Lalière

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	<i>Institut Saint-Charles, Péruwelz</i>
Céline Delmarcelle	<i>Collège Christ-Roi, Ottignies</i>
Marc Deprez	<i>Responsable du Secteur Sciences Humaines, FESeC</i>
Jean-Baptiste Deproost	<i>Abbaye de Flone, Amay</i>
Frédéric Dewez	<i>Responsable du Secteur Langues Anciennes, FESeC</i>
Marie-Paule Halliez	<i>Membre de la FéADi</i>
Marie-Noëlle Koekaerts	<i>Institut Notre-Dame, Charleroi</i>
Albert Léonard	<i>Membre émérite de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UCLouvain</i>
Roland Marganne	<i>Centre scolaire Saint-Benoît-Saint-Servais, Liège</i>
Sylvie Maris	<i>Centre scolaire Ma Campagne, Ixelles</i>
Amandine Marmu	<i>Institut Saint-Henri, Comines</i>
Catherine Van Bever	<i>Institut Sainte-Marie, La Louvière</i>
Marie-Luce Verhasselt	<i>Institut Saint Boniface-Parnasse, Ixelles</i>
Béatrice Vranckx	<i>Lycée Maria Assumpta, Laeken</i>

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
<i>Faut-il évaluer des compétences en permanence ?</i>	<i>7</i>
<i>La progressivité dans le parcours d'évaluation</i>	<i>7</i>
<i>La remédiation.....</i>	<i>8</i>
<i>Programmes-manuels scolaires</i>	<i>8</i>
Organisation pratique.....	9
Grille-horaire	9
Approche pédagogique.....	11
Finalité et objectifs du programme	11
<i>Quelle finalité ?.....</i>	<i>12</i>
<i>Quels objectifs ?.....</i>	<i>12</i>
Quels concepts et quelles situations d'apprentissage ?.....	13
Mise en œuvre du programme	14
Articulation entre les cours	14
Approche spiralaire	15
Apprentissages et intégration	17
<i>Partir des situations d'apprentissage.....</i>	<i>17</i>
<i>Construire des situations d'intégration.....</i>	<i>17</i>
Parcours d'apprentissage.....	19
Documents généraux	19
Définition des principaux concepts	21
<i>Familles de tâches et compétences.....</i>	<i>23</i>
Programmation des apprentissages.....	25
<i>Définition des processus</i>	<i>25</i>
<i>Aperçu général des attendus</i>	<i>26</i>
<i>Exemples de situations d'apprentissage</i>	<i>27</i>
Orientations méthodologiques.....	37
Lire un texte, appréhender son sens et le traduire	37
Maîtriser les connaissances nécessaires	39
Choisir des auteurs.....	41
Choisir des textes	41
Présenter des textes.....	42
Intégrer les nouvelles technologies : l'écriture numérique.....	43
L'écriture collaborative numérique	43
L'écriture collaborative	44
Coécrire	44
La dynamique de groupe.....	44
Phases d'élaboration	45
Appuis pratiques.....	47
Glossaire disciplinaire et transversal	49

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 cette notion a nécessité l'actualisation de l'ancien programme. Aussi, le nouveau programme s'appuie 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'apprentissage, 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

OPTION DE BASE	PÉRIODES/SEMAINE
Langue latine	4
Langue grecque	2 ou 4

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.

La réécriture des programmes de Langues anciennes au troisième degré s'imposait pour s'inscrire pleinement dans la continuité des savoirs et des processus mis en place au deuxième degré, dans le respect des compétences terminales du Référentiel.

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

- 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.
- Le « **Quoi ?** » permet de resituer 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.
- La question du « **Comment ?** » est spécifique à chaque réseau. En effet, les méthodes pédagogiques sont propres à chacun des réseaux d'enseignement et relèvent de la liberté des pouvoirs organisateurs.

Quelle finalité ?

Le programme s'inscrit dans la réflexion générale sur le rôle de la formation scolaire dans la préparation des élèves à être acteurs dans le monde qui sera le leur. Il place clairement l'étude des textes latins et grecs et les contenus disciplinaires dans une perspective anthropologique¹. Les élèves seront ainsi amenés à se positionner comme citoyens du monde grâce à la mise en perspective de permanences et d'évolutions au travers des concepts fondamentaux et spécifiques du monde antique et de comparaisons avec ses mondes pluriels et multiculturels.

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 et la compréhension de textes dans la langue authentique² au travers d'un apprentissage raisonné de la grammaire et du lexique doivent être prioritaires. C'est en effet à partir d'une lecture précise de textes que l'on amènera l'élève à développer les stratégies à mettre en œuvre pour arriver à une « compréhension en profondeur ». Ces stratégies peuvent être regroupées en trois catégories :

- la compréhension globale du texte (distinction de la thèse soutenue et des principaux arguments) et le repérage de la polyphonie ;
- la compréhension du vocabulaire contextualisé ;
- la compréhension de relations logiques (implication, causalité, but, ...) contextualisées.

¹ Cette perspective permet d'envisager la diversité culturelle d'un point de vue synchronique et diachronique.

² Voir glossaire.

Quels concepts et quelles situations d'apprentissage ?

La sélection des concepts et des situations d'apprentissage imposés s'opère selon une double logique. Il s'agit tout d'abord de proposer des concepts et des situations pour lesquels l'expertise de la discipline est reconnue ; il convient ensuite que ces mêmes concepts et situations permettent d'éclairer des enjeux sociétaux tels qu'ils figurent dans le décret Missions de 1997 et du décret Citoyenneté de 2007. Comme le rappelle le Référentiel, l'exercice de ces cinq compétences, par l'accès aux textes authentiques, doit contribuer à différents aspects de la formation de l'élève et doit l'amener à « agir et à penser par lui-même, à développer sa sensibilité et son sens esthétique, à prendre conscience de ses responsabilités d'homme et de citoyen dans le monde d'aujourd'hui »³.

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.

Il s'agira également d'amener les élèves à s'interroger :

- sur les valeurs fondatrices de la culture grecque et sur la manière dont le Grec appréhende la pensée et le monde⁴ (pour le cours de grec) ;
- sur les valeurs fondatrices de la culture latine, véritables échos des normes domestiques et des prescriptions civiques des *Antiqui mores*⁵ qui prennent appui sur les principes de loyauté mutuelle, de don de soi et d'abnégation (pour le cours de latin).

³ COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS en LATIN & GREC, Humanités Générales et technologiques, 1999, p. 7.

⁴ Ces valeurs sont détaillées dans le point « Définition des concepts-clés ».

⁵ Ces valeurs sont détaillées dans le point « Définition des concepts-clés ».

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.

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

- l'acquisition des unités d'apprentissage explicitées en page 26 en vue d'intégrer les compétences terminales et les savoirs requis par le Référentiel⁶ ;
- l'étude des concepts-clés⁷ tels qu'ils sont définis en pages 21,22 et 23 et la mise en place de situations d'apprentissage sur le modèle de celles qui sont présentées de la page⁸ 28 à la page 37 autour de questions de société ;
- l'évaluation des trois familles de tâches explicitées en pages 23 et 24.

Articulation entre les cours

Une approche par concepts répartis sur le degré nécessite avant tout une étroite coordination entre les professeurs de langues anciennes, afin de déterminer ensemble :

- la planification générale (sur le degré) des apprentissages ;
- l'élaboration des mises en situations finales significatives 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 (spiralaire) de sa matière, en se référant notamment à la liste des ressources.

Disponible à l'adresse suivante : <http://www.langues-anciennes.be/D3/ressources.html>.

⁶ COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS en LATIN & GREC, Humanités Générales et technologiques, 1999.

⁷ Ces contenus sont des contenus obligatoires.

⁸ Cette mise en place peut se faire librement dans des séquences pédagogiques ouvertes, à partir d'un manuel approprié ou encore par les séquences d'apprentissage figurant dans l'outil *Ergastès*.

Approche spiralaire



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 spiralaire (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 spiralaire 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 concepts.

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 des différentes situations d'apprentissage.

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 importante. 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 ;
- ...

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 des situations d'apprentissage...

Dans la construction de son cours, outre les contenus obligatoires, l'enseignant devra proposer des situations d'apprentissage qui fassent sens pour l'élève. C'est pourquoi celles-ci devront 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 afin de réaliser une (des) tâche(s) déterminée(s).

Construire des situations d'intégration⁹...

Au terme de différents apprentissages, 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.

⁹ Les situations d'apprentissage/d'intégration sont définies dans le glossaire figurant à la fin de ce programme.

PARCOURS D'APPRENTISSAGE

Documents généraux

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 de ce programme est d'amener les enseignants à construire des connaissances spécifiques pour permettre aux élèves de développer un avis sur des questions de société, d'être capables de faire des choix et d'être à même d'en débattre. Il sera important, qu'au travers de ces questions sociales vives, les élèves puissent porter sur la culture¹⁰ et sur leurs identités, l'éclairage des textes latins et grecs, de l'art et des réalisations techniques, dans une dimension conceptuelle et anthropologique. Pour cela, il est essentiel que les élèves connaissent les langues latine et grecque¹¹, comprennent les contenus disciplinaires et en effectuent une analyse diachronique.

¹⁰ « La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982).

¹¹ Comme le rappelle le Référentiel, cette connaissance linguistique s'appuiera sur un enseignement sélectif de la grammaire et du lexique ciblé sur « les notions nécessaires à la lecture des auteurs ».

Tableau récapitulatif des contenus obligatoires¹²

Le tableau qui suit met en perspective des questions de société actuelles, des thématiques anthropologiques de référence, les concepts-clés des civilisations grecque et latine et enfin des objets d'apprentissage type.

Question sociale vive	Thématiques anthropologiques	Concept(s)
La discrimination ethnoraciale	Modèles et codes sociaux	Βάρβαρος Maestas
Le respect de la dignité humaine		ἀρετή
La condition de la femme		Natura φύσις
Les changements climatiques et le développement durable		Fides Grauitas Κόσμος
La mondialisation et le respect des nations		Pietas
La famille aujourd'hui	Parentés et alliances	Pietas
Le droit aux libertés fondamentales	Organisation du politique	Πόλις Ἐλευθερία Concordia Grauitas
La coexistence pacifique		Pax Romana Pietas
Les croyances	Aspects symboliques	Μοίρα Fatum
La recherche du bonheur et l'épanouissement personnel		Virtus Fatum Ἀλήθεια λόγος

¹² Ces contenus font partie intégrante des situations d'apprentissage obligatoires présentées en pages 28 à 37.

Définition des principaux concepts

1. Concordia

Dans un contexte de conflit civil, la notion de *concordia* devint un idéal, car elle était conçue comme la condition indispensable à l'exercice d'un pouvoir de type collégial, c'est-à-dire au maintien, à la tête d'un empire, d'un groupe, les sénateurs, dont l'égalité de puissance impliquait qu'ils s'entendent pour un accès réglé au faite des honneurs.

2. Fatum

Le *fatum* est à proprement parler « ce qui est dit, prédit ». C'est le destin imposé aux hommes, inévitable. La conception romaine du *fatum* est inspirée par le stoïcisme pour lequel le Destin est une force divine et cosmique.

3. Fides

Ce mot signifie « bonne foi, droiture, parole donnée ». La *fides* désigne un respect scrupuleux des engagements pris et garantit la loyauté des rapports entre les hommes.

4. Grauitas

Ensemble des règles de conduite du Romain traditionnel, respect de la tradition, sérieux, dignité, autorité.

5. Maiestas

Forme de supériorité relative à d'autres êtres qui s'inscrit dans une organisation hiérarchique de la société et de ses institutions.

6. Natura

Pour les Stoïciens, si l'homme veut atteindre la « tranquillité de l'âme, il doit poser des choix personnels conformes aux lois universelles inscrites dans l'ordre de la nature ». Cicéron considérera que les lois humaines doivent puiser leurs principes dans les exigences de la « loi naturelle ». Les bases de la réflexion sur le « droit naturel » sont dès lors posées.

7. Pax Romana

Cette expression désigne la longue période de paix et de prospérité qu'a connue l'Empire durant les deux premiers siècles après Jésus-Christ.

8. Pietas

La *pietas* est une attitude qui consiste à remplir scrupuleusement ses devoirs aussi bien envers les dieux qu'envers sa patrie, ses parents ou encore ses amis.

9. Virtus

Virtus désigne d'abord une attitude digne d'un homme, au sens le plus exigeant. C'est le courage dans le sens précis du mépris de la mort et de la douleur. C'est la maîtrise de soi, discipline morale et intellectuelle.

10. Ἀλήθεια

La Vérité, c'est ce que serait (saurait) une âme qui, revenue parmi les hommes, se souviendrait encore de ce « monde des idées », là où elle a pu contempler la vraie essence de chaque chose. Pour Heidegger, l'*Ἀλήθεια* qui signifie littéralement « le fait de ne pas cacher » et qui peut se traduire par « dévoilement » est d'une certaine manière, l'Être (la vérité étant toujours vérité de l'Être) qui se dévoile de lui-même à l'homme.

11. Ἀρετή

L'ἀρετή est une « excellence » physique et morale cultivée par l'ἀνὴρ, à laquelle on sacrifie la vie elle-même, s'il le faut, et qui procure l'estime de soi, et la gloire.

12. Βάρβαρος

Était barbare celui qui au lieu de parler grec, faisait du bruit avec sa bouche. Le terme ne désignait donc pas des peuples moins « civilisés », puisqu'il était utilisé pour les Perses et les Égyptiens par exemple. En revanche, les peuples celtiques, germaniques, scythes, slaves ou encore asiatiques étaient considérés comme des barbares peu, voire pas du tout, civilisés.

13. Κόσμος

Le concept de κόσμος est né de l'interrogation des premiers physiciens ioniens sur la réalité du monde. Il représente l'ordre et l'harmonie. Le concept évoluera lorsque Socrate et surtout Aristote se pencheront sur le mystère de l'homme et découvriront les lois de la pensée rationnelle.

14. Λόγος

Le Λόγος est l'ordre rationnel, le souffle vital qui, répandu dans tous les êtres, fait naître les différences entre les individus et les mouvements.

15. Μοῖρα

Par opposition à l'Ἑρὸς favorable et fécond et à l'encontre de la Νέμεσις qui symbolise l'intervention capricieuse des dieux dans les affaires humaines, le Destin est la loi suprême qui régit les dieux et les hommes. La Μοῖρα implique l'idée d'une équité dans le partage des biens et des maux.

16. Πόλις

Par πόλις, on désigne la cité-État en Grèce antique, c'est-à-dire une communauté de citoyens libres et autonomes. Dans la pensée grecque antique, la cité préexiste à l'homme. À titre d'exemple, la cité d'Athènes n'existe pas en tant que telle : c'est la cité des Athéniens, tout comme Sparte est la cité des Lacédémoniens.

Par extension, cette différence linguistique donnera une vision négative, méprisante, de l'autre, de l'étranger, qui se retrouvera dans la définition transmise par les Grecs au monde romain.

17. Φύσις

Physis (φύσις) est un des concepts fondamentaux de la philosophie grecque. Les Romains l'ont traduit par *natura*, mais le concept moderne de nature s'est trouvé engagé dans un certain nombre d'emplois, et surtout dans une série d'oppositions (nature et esprit, nature et grâce, nature et liberté, ...), qui risqueraient de détourner l'historien des harmoniques elles-mêmes complexes de la notion grecque. L'unité des sens de la physis grecque se laisse le mieux comprendre à partir de l'étymologie du mot : φύσις vient de φύεσθαι, « naître », « croître » (de même que *natura* vient de *nasci*, « naître »). Ce sens étymologique sera rappelé, en un temps où il pouvait paraître déjà oublié, par des auteurs comme Platon (Sophiste, 265 c) et surtout Aristote (Métaphysique, Δ, 4, 1014 b 16 ; Physique, II, 1, 193 b 12-28). On le trouve à l'état pur chez certains présocratiques, notamment Empédocle (fragm. 8 Diels, 53 Bollack), chez qui physis signifie « naissance », « génération ». Mais Empédocle emploie le mot pour dire qu'« il n'y a naissance [φύσις] de rien, mais seulement mélange, échange de choses mélangées ».

(Pierre AUBENQUE, « PHYSIS », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 1^{er} septembre 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/physis/>).

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.

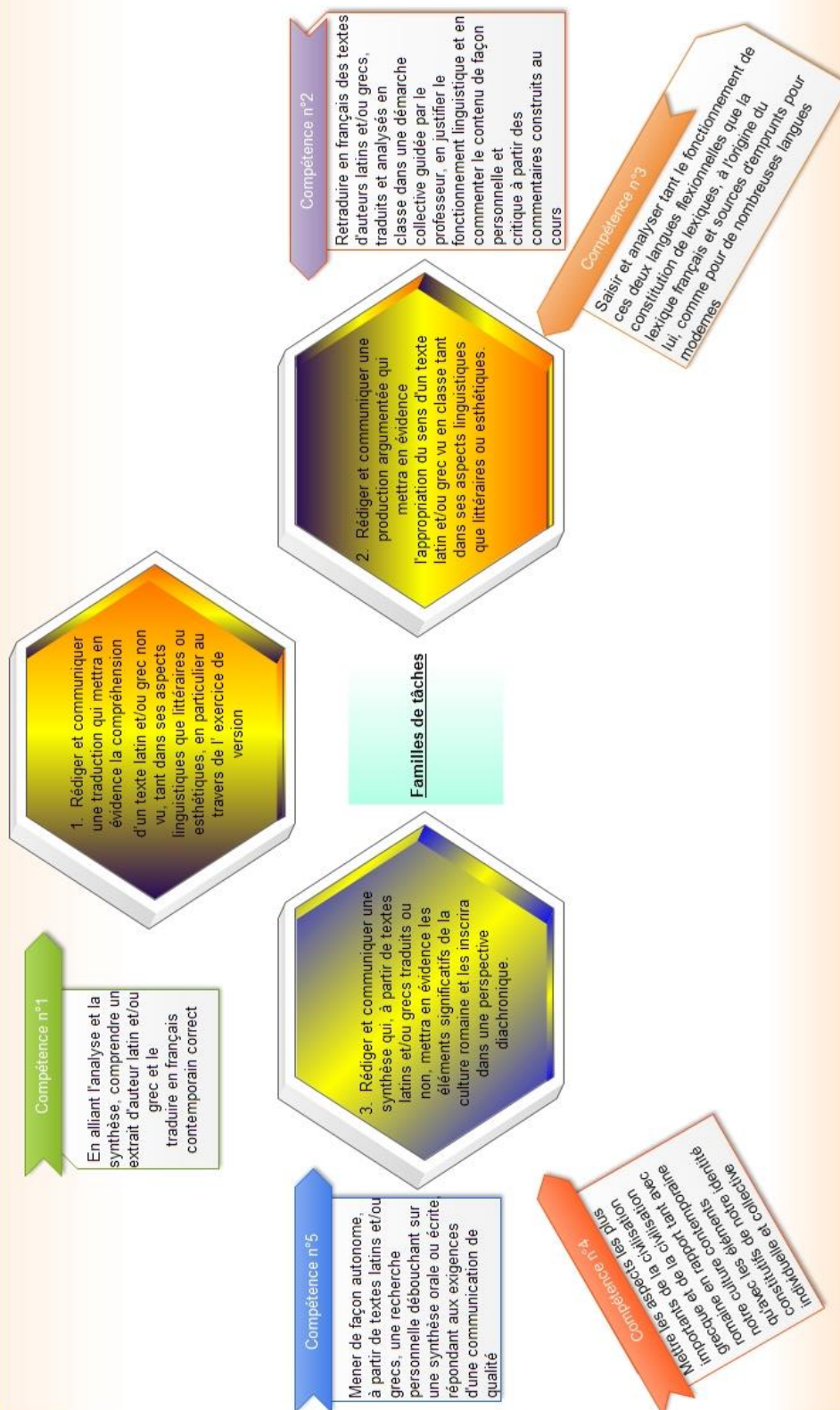
Les productions attendues des élèves pourront en effet se présenter sous des formes variées (documents informatiques, productions écrites, productions orales s'appuyant sur des documents audiovisuels ou informatiques, ...) dont la maîtrise nécessite un apprentissage préalable et suppose l'accès à un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

- Les familles de tâches ont été définies par le Secteur des Langues anciennes et sont conformes aux Compétences du Référentiel¹³.
- Les tâches se feront uniquement à partir de textes grecs et latins non modifiés¹⁴ conservés dans leur langue authentique¹⁴.

¹³ [COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS en LATIN & GREC.](#)

¹⁴ Voir glossaire.

Familles de tâches et compétences



Programmation des apprentissages

Définition des processus



Identifier : repérer ou énoncer par restitution une information simple ou plusieurs informations simples du même type.

Décrire : observer, reconnaître ou énoncer par rappel les caractéristiques d'un phénomène ou les éléments constituant d'un ensemble.

Interpréter : dégager le sens d'une information fournie sous une forme symbolique et/ou conventionnelle.

Représenter : traduire une information sous une forme symbolique ou conventionnelle ou transposer une information symbolique dans une autre forme équivalente.

Relier : constater l'existence d'une relation simple entre des objets ou des phénomènes.

Expliquer : faire ressortir de façon structurée la nature et l'interaction réciproque de liens complexes entre des objets ou des phénomènes.

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.

Appliquer : utiliser des procédures ou des techniques en respectant des règles précises pour aboutir à un résultat attendu.

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.

Produire : créer ou réaliser un tout complexe en intégrant divers éléments et diverses habiletés de façon pertinente, originale et organisée.

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.

(Définitions basées sur la taxonomie de Discas)

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"> Représenter les organisateurs textuels, les marqueurs organisationnels et les marqueurs de relation. Interpréter des indices lexicaux, morphologiques et syntaxiques. Interpréter des unités sémantiques. <p>UAA 1 Diuisio</p>	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.	<p>Une maîtrise des connaissances nécessaires pour lire un texte dans la langue originale</p>
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. Expliquer <ul style="list-style-type: none"> le déroulement d'un texte ; les arguments d'un auteur ; des points de convergence/de divergence. Analyser des unités sémantiques et syntaxiques. <p>UAA 2 Expositio</p>	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"> Expliquer <ul style="list-style-type: none"> des mots de même famille lexicale ; des affixes ; des unités fonctionnelles et sémantiques. Interpréter <ul style="list-style-type: none"> des fonctions grammaticales ; des subordonnées. <p>UAA 3 Explicatio</p>	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.	
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 et synthétiser 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, un document iconographique ; un concept-clé. Relier <ul style="list-style-type: none"> différents groupes d'une société et leurs fonctions ; un événement historique ou contemporain à une origine antique ; un concept à une problématique contemporaine. <p>UAA 4 Quaestio</p>	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.	
Mener de façon autonome, à partir de textes latins et/ou grecs, une recherche personnelle débouchant sur une synthèse orale ou écrite, répondant aux exigences d'une communication de qualité.			



- Les compétences énoncées (**colonne 1**) sont reprises au Référentiel [COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS en LATIN & GREC](#).
- Les familles de tâches (**colonne 3**) ont été avalisées par le Secteur Langues anciennes et sont conformes au Référentiel. Comme indiqué ci-dessus, les tâches seront élaborées sur base exclusive de textes grecs et latins non modifiés conservés dans leur langue authentique.
- Les processus d'intégration *Produire* et *Synthétiser* seront travaillés au travers de toutes les UAA (**colonne 2**).

Exemples de situations d'apprentissage

Être citoyen à Athènes et à Rome

<p>Question de société : le droit aux libertés fondamentales.</p> <p>Thématique anthropologique : organisation du politique.</p> <p>Concept(s) : Πόλις Concordia Grauitas.</p> <p>Objet d'apprentissage : être citoyen à Athènes et à Rome.</p>

OBJECTIFS	UAA VISÉES
Amener l'élève à comprendre l'originalité de deux systèmes politiques différents et les processus qui fondent la grandeur d'une cité.	UAA 2 et UAA 4.
	SUGGESTIONS DE TÂCHES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire les procédures pour devenir citoyen. ▪ Définir les catégories de « non-citoyens » et leurs points communs avec les citoyens. ▪ Distinguer les nombreuses possibilités de promotions sociales que proposent l'Empire romain offre de nombreuses possibilités de promotion sociale. ▪ Montrer que les conceptions athénienne et romaine de la citoyenneté s'opposent.
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aristote, <i>Politique</i>, III, 1, 1275b. ▪ Tacite, <i>Annales</i>, XI, 24.

Femmes actives dans la société

Questions de société : la considération de la femme dans notre société.

Thématique anthropologique : modèles et codes sociaux.

Concept(s) : ἀρετή/maiestas.

Objet d'apprentissage : femmes et vie publique.

OBJECTIFS	UAA VISÉES
Amener l'élève à comprendre les rapports existant entre les normes sociales et le rôle public des femmes.	UAA 2 et UAA 4.
	SUGGESTIONS DE TÂCHES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpréter différentes informations fournies par un monument funéraire antique. ▪ Produire une synthèse sur les champs d'activités ouvertes aux femmes (civilisations grecque et latine). ▪ Produire une synthèse comparative sur les rôles politiques, sociaux et religieux joués par les hommes et les femmes. ▪ Sur la situation respective des femmes-citoyennes et des femmes esclaves.
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décret des Étoliens. ▪ Tite-Live, AB Vrbe Condita, XXXIX, 44, 2.

Grecs, Romains et Barbares : des identités plurielles

Questions de société : la discrimination ethnoraciale.

Thématique anthropologique : modèles et codes sociaux.

Concept(s) : Maiestas Βάρβαρος.

Objet d'apprentissage : l'étranger.

OBJECTIFS	UAA VISÉES
<p>Amener l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ s'interroger sur la notion de « Barbares » ; ▪ questionner les regards antiques portés sur l'autre ; ▪ mettre en évidence la relativité des jugements. 	UAA 3 et UAA 4.
	SUGGESTIONS DE TÂCHES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redéfinir le mot « Barbare » en tenant compte des éléments vus en apprentissage. ▪ Appliquer cette définition à l'actualité en répondant à cette question : « Peut-on appliquer la notion de « Barbare » à un groupe social considéré comme cruel ? ». ▪ Répondre à la question « Les Grecs et les Romains étaient-ils « racistes » ? ».
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strabon, XIV, 2, 28. ▪ Vitruve, VI, 1, 3, 11.

Sagesse antique : bien penser pour mieux vivre

Question de société : la recherche du bonheur et l'épanouissement personnel.

Thématique anthropologique : aspects symboliques.

Concept(s) : Virtus, Fatum, Ἀλήθεια, λόγος.

Objet d'apprentissage : notions-clés de philosophie antique.

OBJECTIFS	UAA VISÉES
Amener l'élève à comprendre pourquoi l'homme est en recherche permanente du bonheur, quelles en sont les caractéristiques, quelles significations lui donner et quelles résonances y trouver dans notre société contemporaine.	UAA 2 et UAA 4.
	SUGGESTIONS DE TÂCHES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliquer comment un auteur peut imbriquer un récit dans un dialogue. ▪ Montrer comment un auteur peut opposer notre mode de vie à un mode idéal. ▪ Établir une définition du bonheur.
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sénèque, <i>De la vie heureuse</i>, chapitre 16. ▪ Cicéron, <i>Des vrais biens et des vrais maux</i>, 20c-23b. ▪ Platon, <i>Banquet</i>, 210.

Au contact des dieux

Question de société : les croyances.

Thématique anthropologique : aspects symboliques.

Concept(s) : Μοίρα Fatum.

Objet d'apprentissage : culte divination.

OBJECTIFS	UAA VISÉES
<p>Amener l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendre les modes de communication entre le monde des dieux et le monde des hommes ; définir les moyens utilisés par les Anciens pour appréhender la volonté de leurs dieux (divination), pour entrer en relation avec eux (cultes à mystères) ou même pour les contraindre (magie). 	UAA 2 et UAA 4.
	SUGGESTIONS DE TÂCHES
	<ul style="list-style-type: none"> Déterminer les caractéristiques principales des sacerdoce. Comprendre les règles de vie des prêtres et des prêtresses. Expliquer les principales étapes d'un rituel et les mettre en rapport avec nos propres rites. Expliquer les principales étapes de la <i>PAX DEORUM</i>.
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> Hymne PS. – <i>Homérique à Déméter</i> – V. 268-274 – V. 470-479. Cicéron, <i>De diuinatione</i>, 1, 3-4 / II, 72.

Autour de l'Ara Pacis

Question de société : la coexistence pacifique.

Thématiques anthropologique : organisation politique.

Concept(s) : Pax Romana/Pietas.

Objet d'apprentissage : le siècle d'Auguste.

OBJECTIFS	SUGGESTIONS DE TÂCHES
Amener l'élève à comprendre par quels moyens Auguste a pu étendre une « paix » sur un territoire relativement vaste.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relier les différentes faces de l'Ara Pacis avec des extraits d'auteurs. ▪ Associer des auteurs et œuvres au siècle d'Auguste. ▪ Expliciter les termes Totum-Imperium-Janus-Populus Romanus. ▪ Mettre en relation l'art et la propagande.
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Res Gestae. ▪ Virgile, <i>Énéide</i>, I, 279.

Économie et échanges commerciaux

Question de société : la Mondialisation et le respect des nations.

Thématique anthropologique : modèles et codes sociaux.

Concept(s) : Fides Grauitas Kόσμος.

Objet d'apprentissage : villes cosmopolites : Rome et Alexandrie.

OBJECTIFS	UAA VISÉES
Amener l'élève à s'interroger sur une identité culturelle commune et à comprendre le phénomène de ville cosmopolite et de culture mondialisée.	UAA 2 et UAA 4.
	SUGGESTIONS DE TÂCHES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Montrer par les textes que certains éléments mis en évidence par les auteurs font penser à la mondialisation. ▪ Montrer par les textes que le brassage des populations avait de réels effets sur le vécu identitaire des Romains. ▪ Montrer par les textes que les régions hellénisées de la Méditerranée ont connu un réel syncrétisme culturel et religieux.
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aelius Aristides, <i>Éloges Grecs de Rome</i>, 199 et SQQ. ▪ Dion de Pruse, <i>Discours</i>, 36, 45. ▪ Pline l'Ancien, <i>Histoire naturelle</i>, 36, 101.

Parenté et alliance

Question de société : la famille aujourd'hui.

Thématique anthropologique : parenté et alliances.

Concept(s) : Pietas.

Objet d'apprentissage : famille parenté, notions-clés.

OBJECTIFS	UAA VISÉES
Amener l'élève à définir le concept de <i>familia</i> et de famille contemporaine et à déterminer les transformations que cette dernière a subies.	UAA 2, UAA 3 et UAA 4.
	SUGGESTIONS DE TÂCHES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir une définition de la <i>familia</i>. ▪ Expliciter le champ lexical de la famille romaine. ▪ Rédiger et communiquer une synthèse qui répondra à la question ; « une famille, c'est quoi maintenant ? ».
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tite-Live, <i>Ab Vrbe Condita</i>, XXXIV/XLII, 34. ▪ Isidore de Séville, <i>Étymologies</i>, V, 4.

Des étrangers au service des maîtres : images de l'esclavage à Rome

Question de société : le respect de la dignité humaine.

Thématique anthropologique : modèles et codes sociaux.

Concept(s) : *Maiestas*.

Objet d'apprentissage : maîtres et esclaves.

OBJECTIFS	UAA VISÉES
Amener l'élève à s'interroger sur la condition servile à Rome, sur l'image stéréotypée de l'esclave et sur les relations qui liaient les esclaves à leurs maîtres.	UAA 2 et UAA 4.
	SUGGESTIONS DE TÂCHES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Montrer comment certains maîtres peuvent être soucieux du bien-être de leurs esclaves. ▪ Expliquer la valeur de certains modes et de certains temps en fonction du contexte d'écriture. ▪ Produire une synthèse sur l'esclavage à travers les siècles : <ul style="list-style-type: none"> - « Identifier l'origine de la version stéréotypée que nous avons de l'esclavage ». - « À partir de la définition du concept de <i>Maiestas</i>, envisager sa permanence ou non dans les relations maître/esclave au fil du temps ».
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cicéron, <i>Ad Familiares</i>, XVI. ▪ Sénèque, <i>Lettres à Lucilius</i>, V, 47. ▪ Pline, <i>Lettres</i>, III, 14.

Préservation des ressources naturelles, respect de la nature comme limite à ne pas dépasser

Question de société : les changements climatiques et le développement durable.

Thématique anthropologique : modèles et codes sociaux.

Concept(s) : *Natura φύσις*.

Objet d'apprentissage : regards sur la nature.

OBJECTIFS	UAA VISÉES
Amener l'élève à comprendre les concepts de <i>natura</i> et de <i>φύσις</i> au travers de leurs différentes représentations, qu'elles soient littéraires ou artistiques.	UAA 2 et UAA 4.
	SUGGESTIONS DE TÂCHES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en relation paysages littéraires et paysages picturaux. ▪ À partir de différentes sources, produire une synthèse qui mettra en évidence les rapports prévalant entre l'homme et son environnement. ▪ À partir de différentes sources, produire une synthèse qui mettra en évidence les conséquences écologiques et territoriales d'une transformation d'un paysage.
	TEXTES DE SUPPORT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aristote, <i>Météorologiques</i>, I, 338 A 20-339 A 9. ▪ Cicéron, <i>Lettres à Quintus</i>, III, 1. ▪ Pline L'Ancien, <i>Histoire Naturelle</i>, XXXIII.

Des ressources textuelles et iconographiques en lien avec les concepts et les situations d'apprentissage peuvent être téléchargées gratuitement à cette adresse : <http://www.langues-anciennes.be/uploads/ressources.html>.

ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Lire un texte, appréhender son sens et le traduire

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 concepts et les articulations essentielles de l'ensemble.

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 sa confiance face à un texte écrit dans une langue étrangère qu'il ne connaît pas ou 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.

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.

Traduire¹⁵

La pratique de la traduction reste un élément important de l'activité. Nous privilégions, ici, le travail sur des textes 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 d'une part, à la compréhension globale du texte par référence à un lexique et à une syntaxe et, d'autre part, à la perception et à la restitution des effets de sens.

Par là même, il s'agira pour les élèves, de répondre aux exigences d'une bonne traduction, à savoir :

- transmettre exactement le message de l'original ;
- observer les normes grammaticales de son temps ;
- être idiomatique ;
- être dans le même ton que l'original ;
- être pleinement intelligible pour le lecteur qui appartient à une autre culture¹⁶.

¹⁵ La traduction fera l'objet d'une note d'orientation disponible en septembre 2017.

¹⁶ Darbelnet, « Traduction littérale ou traduction libre ? ».

Maitriser les connaissances nécessaires

1. Le Lexique



Le lexique mémorisé au deuxième degré sera consolidé et actualisé. Les acquisitions nouvelles, fondamentales pour un cursus du troisième degré, se feront principalement à l'occasion du travail des textes et de préférence en contexte : termes récurrents, termes les plus fréquents chez les auteurs envisagés, mots outils et adverbes, termes issus de champs sémantiques liés aux concepts étudiés. Le travail de mémorisation de ce lexique sera facilité par le recours à l'étymologie et par le regroupement en champs lexicaux. L'accent sera particulièrement mis sur la formation des mots, par le biais des préfixes et des suffixes les plus significatifs, sur les dérivés les plus fréquents, sur les connecteurs et sur des concepts notionnels liés aux thématiques abordées.

Les élèves devraient pouvoir disposer d'un bagage de 800 à 1.000 mots à l'issue du degré (400 à 500 mots pour l'option « grec » à 2 heures/semaine).

2. La Morphologie et la 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 emplois syntaxiques.

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. Les acquis linguistiques constituent également des éléments indispensables à la compréhension et à l'interprétation des textes. On visera particulièrement :

- la valeur des modes et des temps dans les propositions relatives et infinitives ;
- la conditionnelle ;
- le fonctionnement, dans les textes, du discours indirect.

L'approche grammaticale sera menée prioritairement en relation avec l'étude des textes, mais des mises au point régulières pourront se faire notamment sous la forme de schémas ou de tableaux.

Outre cette approche grammaticale, il conviendra d'aborder les effets de style nécessaire à la bonne compréhension du sens et au travail d'interprétation.



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.

Choisir des 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 concepts 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 latinité, des origines jusqu'à la Renaissance et pour lui permettre de mettre en perspective les évolutions du monde romain dans le temps et dans l'espace.

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 latin 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 latin et initier ainsi à respecter les caractéristiques de chacune des deux langues.

Choisir des textes

Le texte non modifié sera conservé dans sa langue authentique, qu'elle soit littéraire ou non, afin de permettre l'observation des faits de langue et de civilisation. La longueur ne doit pas être un obstacle : on sélectionne le passage nécessaire à la compréhension du sens. Les extraits seront suffisamment représentatifs pour donner à l'élève la possibilité de se forger une idée de l'œuvre dont ils sont tirés.

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 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.

Présenter 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 aisément les concepts 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 ».

INTÉGRER LES 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.

Coécrire

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 : intellectuelle, sociale et procédurale.

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

- Comment mutualiser et harmoniser des connaissances individuelles pour produire un savoir collectif ?
- Comment coordonner les membres et leurs différents avis pour mener à bien ce projet ? Comment dépasser les conflits socioaffectifs générés par cet exercice collectif ?
- 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 ; 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 socioaffectifs (points de vue divergents, sentiment d'être jugé, ...) qui peuvent s'avérer difficiles à dépasser. L'acte de coécriture 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 collaboratif 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...

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 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.

Faire vivre « une expérience irréversible de coopération »

Rien de mieux pour préparer un groupe à la réalisation d'un écrit collaboratif 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 !

1. 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. Projetée 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.

2. La rédaction

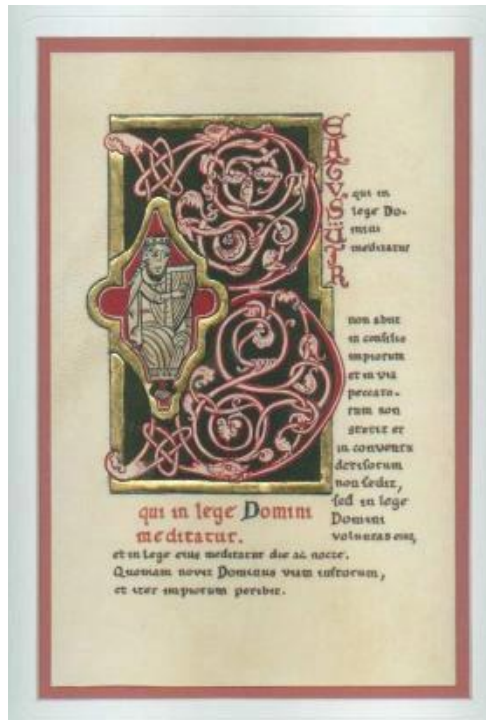
Une fois ce travail effectué, le groupe est en mesure d'établir un plan de l'écrit à réaliser. À partir de ce plan, le vrai travail de rédaction va commencer. En amont, il peut être utile de tester différentes modalités d'écritures (individuelles ou directement en groupe, dans quel cadre, ...) pour trouver 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.

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 droits 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 droits, existantes ou personnelles ;
- 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.

- [Banques générales.](#)
- [Itinera electronica.](#)
- [Le site de P. Remacle.](#)
- [Ressources de textes latins en ligne.](#)
- [Les textes de Cicéron, de Saint-Augustin et de Saint-Thomas.](#)
- [Auteurs latins de la Renaissance.](#)

3. Outils publiés

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

4. Dictionnaires en ligne

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

5. Grammaire en ligne

- [Précis de grammaire latine](#).

GLOSSAIRE DISCIPLINAIRE ET 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° 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'éluder la nécessité didactique de mettre en place, progressivement, des savoirs et savoir-faire décontextualisés des situations d'apprentissage et des tâches d'entraînement, 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'explicitier 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'autoévaluation (décret Missions).

Famille de situations

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

Grec authentique

Sont considérés comme textes en grec authentique, les textes écrits entre le VIII^e siècle avant Jésus-Christ et le V^e siècle après Jésus-Christ.

Latin authentique

Sont considérés comme textes en latin authentique, les textes écrits entre le III^e siècle avant Jésus-Christ et la Renaissance incluse.

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 différente, classées selon trois dimensions : connaître - 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.

- Connaître ? 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 de :

- 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

Démarches ou procédures générales qui, par leur réinvestissement répété dans des contextes variés, prennent un caractère transversal, soit intradisciplinaire (démarche expérimentale, démarche historique, 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.

Texte non modifié

Il s'agit d'un texte qui n'a subi aucune modification¹⁷. Il se différencie du document pédagogique ou fabriqué par l'enseignant ou par l'auteur d'un manuel scolaire

Unités d'acquis d'apprentissage

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

¹⁷ Ex. : changement de temps, de personne, de voix ; suppression ou ajout de connecteurs entre les propositions ou les phrases.