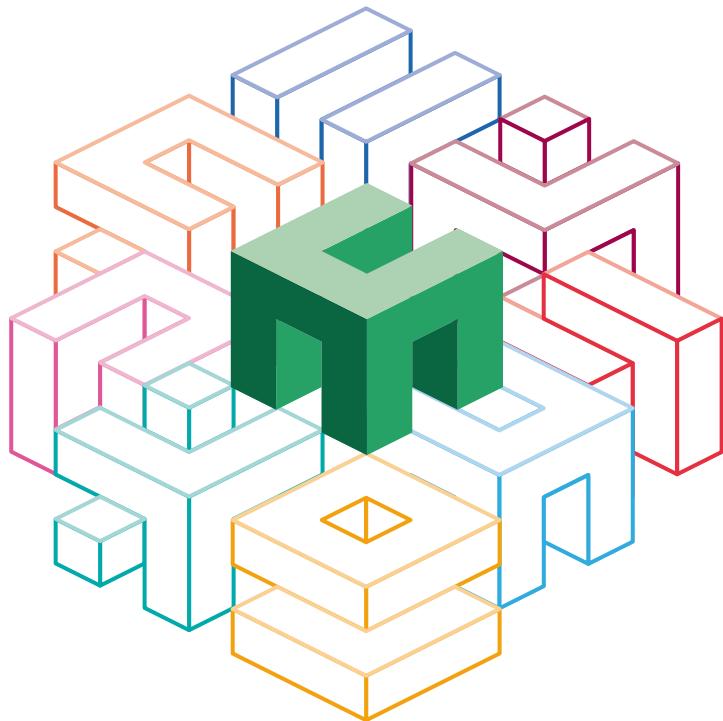


# PROGRAMME

D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT

## SECONDAIRE S2-S3



**Version provisoire**  
Programme validé par la Commission des Référentiels et des Programmes et en attente de validation par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles

# LANGUES ANCIENNES



WALLONIE-BRUXELLES  
ENSEIGNEMENT

Tronc commun

# NOTE AUX LECTEURS

Le présent programme s'inscrit dans le respect des référentiels du tronc commun approuvés par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles conformément à l'article 1.4.4-1 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

Toute reproduction de ce document, quel qu'en soit le procédé, est formellement interdite, à l'exception des cas prévus dans le cadre de l'enseignement et/ou de la recherche scientifique, conformément au Code de droit économique, Livre XI, Titre 5, Chapitre 2, Section 6, art. XI.189 et suivants.

Les enseignants sont autorisés à reproduire et à diffuser des extraits d'œuvres, à condition que la source soit clairement indiquée, que les copies soient exclusivement destinées à un usage pédagogique et non lucratif.

Pour simplifier la lecture, les termes masculins sont utilisés comme genre générique dans ce document. Cette utilisation vise à alléger le texte et n'implique aucune discrimination.

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.



# INTRODUCTION

Wallonie-Bruxelles Enseignement a le plaisir de présenter ce programme, élaboré avec une attention pédagogique rigoureuse pour accompagner l'ensemble des enseignants du tronc commun.

Fruit d'un travail collaboratif approfondi et nourri par un dialogue constant avec le terrain, ce document vise à répondre au plus près aux réalités professionnelles des enseignants et aux besoins des élèves, dans le cadre de l'implémentation du tronc commun dans l'enseignement secondaire.

## **Continuité pédagogique dans le tronc commun**

L'élaboration des programmes du tronc commun en secondaire s'inscrit dans la continuité de la démarche pédagogique initiée dès l'enseignement fondamental par Wallonie-Bruxelles Enseignement.

Cette cohérence vise à accompagner chaque élève dans un parcours équitable et structurant, qui s'appuie sur les référentiels du tronc commun et sur les objectifs du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

La réforme du tronc commun, déployée de la 1<sup>re</sup> année maternelle à la 3<sup>e</sup> secondaire, entend garantir à tous les élèves une **base commune de savoirs, de savoir-faire et de compétences**, tout en luttant contre les inégalités et en renforçant la qualité de l'enseignement.

## **Rôle des référentiels et des programmes**

Les **référentiels** du tronc commun définissent précisément ce qui doit être enseigné : ils fixent les **contenus d'apprentissage et les attendus pour chaque année**. Ils répondent à la question : « Que dois-je enseigner ? ».

Les **programmes** sont **conçus pour les enseignants** : ils constituent un outil de travail quotidien, pensé pour les accompagner dans la **mise en œuvre concrète de ces référentiels**. Ils répondent à la question : « Comment dois-je enseigner ces contenus ? ».

Nos programmes proposent des **repères méthodologiques**, des **pistes pratiques**, des **situations d'apprentissage** et des **stratégies** pour répondre à la diversité des élèves et des contextes de classe. Leur ambition est de soutenir la réflexion professionnelle, de valoriser l'expertise des enseignants et de leur offrir la souplesse nécessaire pour adapter les démarches pédagogiques aux besoins des élèves.

## Conception des programmes, stratégies et priorités

L'architecture des programmes repose sur **deux axes complémentaires** :

- **L'axe pédagogique**, fondé sur **sept repères méthodologiques généraux**, structure l'enseignement et l'acquisition progressive des compétences. Ces repères traduisent les valeurs **d'efficience et d'équité**. Ils encouragent l'**innovation** ainsi que la **collaboration entre disciplines**.
- **L'axe didactique** propose des **outils concrets pour une transmission efficace des savoirs** ainsi que des **stratégies concrètes propres à la discipline**. Chaque discipline est balisée par une **note disciplinaire**. Il ne s'agit plus de repères pédagogiques transversaux, mais de **repères didactiques** directement liés à la spécificité des savoirs en jeu dans la discipline au niveau de l'enseignement secondaire.

Ces repères méthodologiques disciplinaires comportent également une **section transversale** qui interroge plusieurs aspects :

- L'intégration des repères méthodologiques généraux au sein de la discipline concernée ;
- L'articulation avec les visées transversales du référentiel dans le cadre disciplinaire ;
- La mise en œuvre de liens interdisciplinaires à partir de cette même discipline.

Cette partie intègre également une dimension transversale, en lien avec les priorités éducatives choisies par WBE, telles que l'Education aux Médias (EAM), le français langue de scolarisation (FLESco), ou encore l'Education à l'Environnement et au Développement durable (ErE DD).

## Les valeurs WBE, et le rôle des enseignants dans le parcours de chaque élève vers la réussite

Les enseignants sont au cœur de la réussite du tronc commun : leur rôle est essentiel pour donner vie aux référentiels, pour **accompagner chaque élève** dans son parcours, et pour **incarner au quotidien les valeurs** qui fondent l'enseignement organisé par WBE :

- La **démocratie**, le respect des libertés et des droits fondamentaux de chaque élève ;
- L'**ouverture** et la **démarche scientifique**, l'encouragement à la curiosité, à l'esprit critique et à la recherche de la vérité ;
- Le **respect** et la **neutralité**, l'accueil de tous sans discrimination, la liberté de pensée et d'expression ;
- L'**émancipation sociale**, l'accompagnement de chaque élève vers l'autonomie, la réussite et la participation active à la société.

Ce programme est ainsi pensé comme un véritable compagnon de route : il se veut clair, structurant et accessible, pour soutenir les enseignants dans leur mission, valoriser leur engagement et leur permettre d'exercer pleinement leur pratique professionnelle au service de l'épanouissement et de la réussite de tous les élèves.

# REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES DISCIPLINAIRES DES LANGUES ANCIENNES

<b>NOTE AUX LECTEURS</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>3</b>
<b>REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX</b>	<b>6</b>
Un fondement commun pour une démarche collective	7
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves	9
Développer les autonomies	10
Différencier pour soutenir les apprentissages	12
Évaluer pour soutenir les apprentissages	14
Explicitier les démarches et les apprentissages	16
Garder une trace des apprentissages	18
Rendre visible la langue de scolarisation	20
<b>REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES DISCIPLINAIRES</b>	<b>22</b>
1. Finalités, enjeux et défis de l'enseignement des langues anciennes au tronc commun	24
Finalités de l'enseignement des langues anciennes	24
Enjeux et défis	25
2. Enseigner la discipline : repères méthodologiques	26
A. Didactique de l'enseignement du latin au tronc commun	26
B. Articulation des apprentissages et des attendus	29
Exemple de planification annuelle personnalisable	42
Exemple de structure de séquence pédagogique à personnaliser	46
Exemples de grilles d'évaluation	49
C. Visées transversales	56
D. Langues anciennes et Éducation aux Médias	56
E. Langues anciennes et FLSco	57
F. Liens interdisciplinaires	57
Bibliographie	59
Sitographie	59
<b>RÉFÉRENTIEL</b>	<b>60</b>

# REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX



# UN FONDEMENT COMMUN POUR UNE DÉMARCHE COLLECTIVE

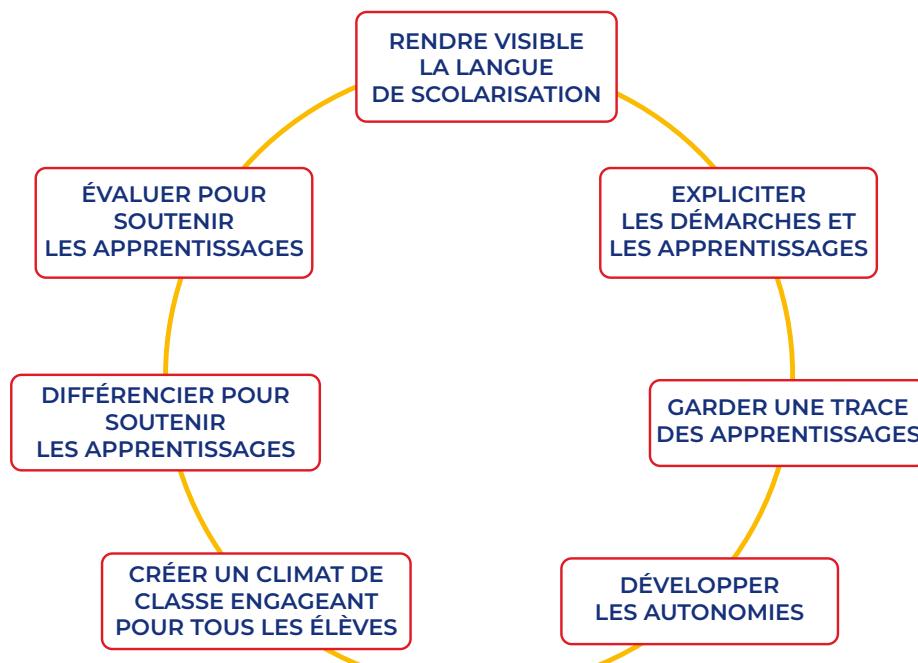
Cette section présente les sept repères méthodologiques fondamentaux qui constituent le socle des programmes disciplinaires. Sélectionnées pour leur caractère pérenne et leur portée **transdisciplinaire**, ces balises incarnent l'engagement collectif de Wallonie-Bruxelles Enseignement en faveur de l'**efficience** et de l'**équité** : principes clés de son projet éducatif et des référentiels du tronc commun.

Ces sept repères, déjà mobilisés et déployés dans l'enseignement fondamental, constituent la base sur laquelle les programmes du primaire ont été élaborés.

Destinés à être déployés à la fois de manière individuelle et collective, ces axes transversaux visent à structurer la pratique quotidienne afin de garantir un enseignement de qualité, équilibré et répondant aux **besoins spécifiques des élèves**. Ils offrent un cadre cohérent pour la mise en œuvre des programmes du tronc commun, tout en favorisant une approche intégrée entre les disciplines. Ces repères sont cruciaux pour la cohérence de l'ensemble du **continuum pédagogique** et des programmes déjà finalisés et à venir de Wallonie-Bruxelles Enseignement.

Ces sept repères soutiennent également l'innovation pédagogique et encouragent la diversité des méthodes d'enseignement afin de répondre aux défis d'un environnement éducatif en constante évolution. Ils sont conçus pour faciliter la **différenciation pédagogique** en proposant des stratégies adaptées aux besoins de chaque élève à toutes les étapes de l'apprentissage : en amont, pendant les cours et lors des phases de consolidation ou de remédiation.

## 7 repères méthodologiques



L'adhésion à ces principes est essentielle pour maintenir la cohérence et la pertinence des programmes tout en favorisant la progression des élèves dans leurs apprentissages. En s'appuyant sur ces repères, chaque enseignant participe à la construction d'un projet éducatif cohérent, où chaque composante s'inscrit dans une vision globale et structurée.

Grâce à leur dimension transversale, ces repères renforcent la collaboration entre les disciplines et jouent un rôle déterminant dans la promotion d'un apprentissage centré sur la diversité des besoins des apprenants.

## Structure des repères méthodologiques

Chacun des repères méthodologiques est décliné selon quatre points essentiels :

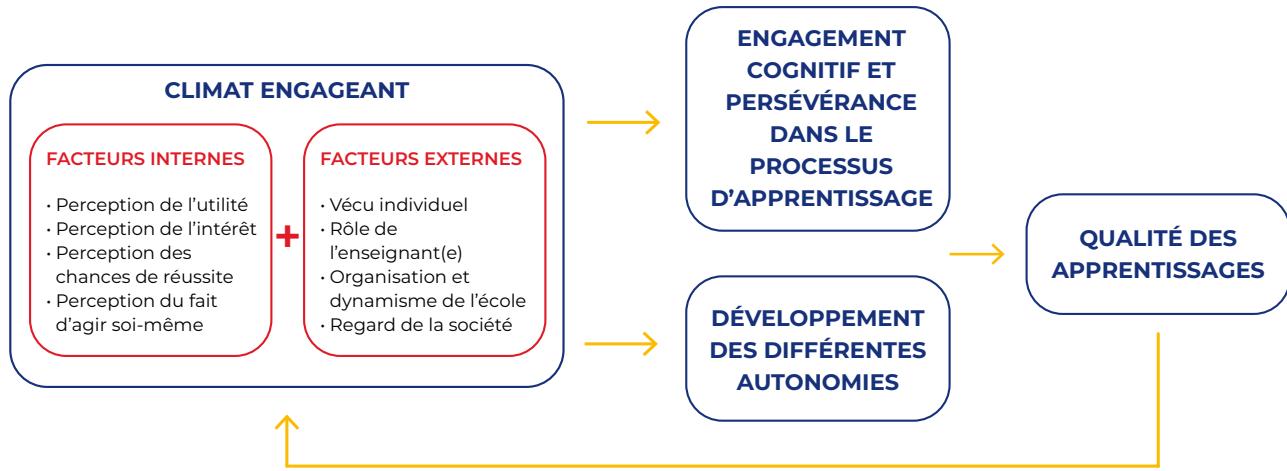
- **Une définition** : qui clarifie le repère.
- **Les enjeux spécifiques pour les élèves** : en lien avec les besoins éducatifs.
- **Des propositions de stratégies** : que les enseignants peuvent mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage.
- **Des points d'attention** : à garder à l'esprit pour éviter des écueils.

Cette structure permet aux enseignants de comprendre facilement et rapidement chaque repère, tout en leur offrant une base pour leur mise en œuvre. Cependant, elle ne prétend pas être exhaustive concernant les enjeux, les stratégies ou les formes que chaque repère peut prendre.

# CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

**Créer un climat engageant**, c'est agir sur une série de facteurs liés aux élèves eux-mêmes (facteurs internes) ou à leur environnement (facteurs externes) et ce, afin de susciter la motivation, l'engagement et la persévérance de chacun dans les activités/tâches d'apprentissage.

**Les enjeux** de la création d'un tel climat sont essentiels : l'engagement et la persévérance de l'élève participent au renforcement de ses différentes autonomies et sont au cœur de la qualité du processus d'apprentissage.



Plusieurs stratégies pourront être mises en œuvre pour créer un climat engageant, par exemple :

- ▢ Prendre en compte, respecter l'élève dans sa globalité et dans toute sa complexité (acquisition des codes...), l'écouter, exploiter les réussites et les erreurs comme des opportunités d'apprentissage. Cela implique : d'observer l'élève avec finesse pour pouvoir s'ajuster, de différencier, d'assurer des feedbacks constructifs et encourageants, mais aussi d'être disponible et flexible (accepter de s'adapter à l'élève, aux circonstances, au climat de classe...).
- ▢ Donner du sens aux apprentissages en recourant à des moments d'explicitation pour mettre en lumière les enjeux cachés des apprentissages et des démarches (leur utilité, leur valeur, leur plus-value...).
- ▢ Privilégier des activités pédagogiques porteuses de sens et d'intérêt pour l'élève. Il s'agit de viser le plaisir d'apprendre et l'engagement des élèves dans les tâches proposées afin de favoriser les apprentissages (à travers, par exemple, la mise en activité, le jeu, la manipulation, des activités centrées sur la collaboration ou la coopération, le recours aux projets, des visites ou des leçons en extérieur...).
- ▢ Privilégier des activités pédagogiques qui permettent aux élèves de percevoir leurs capacités de réussite (activités différencierées, adaptées à la zone proximale de développement...) et veiller à les accompagner de feedbacks constructifs.
- ▢ Veiller à maintenir la continuité et à assurer les transitions. Le travail collaboratif des équipes éducatives permet d'assurer cette cohérence tant au sein du cursus de l'élève qu'entre les différentes disciplines.
- ▢ Informer les parents des activités réalisées, des méthodes utilisées et de toute stratégie visant à créer un climat de classe engageant afin de soutenir leur enfant dans leur scolarité.

# DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

**Développer les différentes autonomies chez l'élève** (autonomies cognitive et langagièr, motrice, sociale et affective), c'est l'amener à construire progressivement sa capacité à décider et à agir seul.

**Les enjeux** de l'autonomisation interviennent tout au long du parcours d'apprentissage. Les différentes autonomies se construisent progressivement tout au long de la vie, l'École étant un lieu privilégié pour soutenir leur développement. Dès lors, plutôt que de demander si un élève est ou non « assez autonome » à un moment de son parcours d'apprentissage, il convient de s'interroger sur le « comment lui permettre de développer à son rythme ses différentes autonomies ».

## AUTONOMIE SOCIALE

- S'intégrer au groupe
- Construire et intégrer
- Coopérer, partager...

## AUTONOMIE COGNITIVE ET LANGAGIÈRE

- S'exprimer sur un sujet, se poser des questions, émettre des hypothèses
- Verbaliser des démarches
- Choisir des stratégies et justifier ses choix...

## AUTONOMIE AFFECTIVE

- Se connaître
- Développer sa confiance en soi
- Être flexible, savoir s'adapter...

## AUTONOMIE MOTRICE

- Adapter ses mouvements en fonction de la situation
- Coordonner ses mouvements dans l'espace et dans le temps
- Construire et structurer un espace et un temps vécu...

Plusieurs stratégies pourront ainsi être mises en place en classe/à l'école :

- Instaurer un **climat de classe** permettant le développement des différentes autonomies (prise en compte de l'élève dans sa globalité, écoute active et rétroactions constructives, observation fine...).
- Proposer **des activités qui permettent aux élèves de s'exercer à devenir de plus en plus autonomes** :
  - Sur les plans cognitif et langagier : l'autoévaluation, le travail collaboratif/coopératif entre élèves, le tutorat, le plan individuel de travail, les ateliers autonomes d'expérimentation/manipulation/analyse, les activités permettant le travail de l'oralité et de l'argumentation, les ateliers philos, etc. permettront d'exercer la métacognition.
  - Sur le plan affectif : le travail réflexif sur les émotions, l'autoévaluation...
  - Sur le plan moteur : la structuration du temps et de l'espace.
  - Sur le plan social : le tutorat, les travaux coopératifs/collaboratifs, le conseil de classe des élèves...
- Développer l'approche éducative de l'orientation en intégrant, au sein de séquences didactiques, des activités **qui favorisent la connaissance de soi et la construction d'un projet de vie**.
- Assurer **la cohérence (fond/forme) et la continuité de l'apprentissage des différentes autonomies tout au long de la scolarité** par une implication de l'ensemble de l'équipe pédagogique (travail collaboratif, concertation...).
- Informer **les parents** et les informer des stratégies d'autonomisation mises en place à l'école/en classe afin que ceux-ci puissent soutenir au mieux leur enfant.



**Point d'attention :**

Les activités d'autonomisation pratiquées pendant le temps scolaire ne peuvent être efficaces et significatives pour l'élève que lorsqu'elles prennent en compte sa zone proximale<sup>1</sup> de développement. Dans un même ordre d'idées, il importe de connaître les différentes phases du développement cognitif de l'élève (entre autres ses capacités d'adaptation en dehors des automatismes acquis) et d'ajuster ses pratiques en fonction de celles-ci.

1 La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

# DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

**Différencier**, c'est mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de stratégies **afin d'amener la totalité des élèves de la classe** à atteindre des objectifs cognitifs communs de valeur égale : **les attendus fixés par les référentiels**.

**La différenciation vise ainsi** à réduire les écarts de performances entre élèves, dans le respect de l'hétérogénéité présente dans les classes. Il s'agit d'accorder à chaque élève le droit à la difficulté, que celle-ci soit ponctuelle ou récurrente, mais également d'offrir à chaque élève la possibilité de dépasser les attendus.

Penser une différenciation inclusive de tous les élèves sous-entend tenir compte de la diversité des élèves au quotidien, depuis la planification des apprentissages jusqu'à leur évaluation sommative, en passant par tous les moments d'enseignement-apprentissage et la régulation de ceux-ci.

Ainsi, il s'agit, avant tout, **de conscientiser les mécanismes permettant à l'enseignant d'exercer une vigilance ciblée**. En d'autres mots, c'est l'amener à effectuer consciemment des choix entre ce qui doit focaliser son attention et ce sur quoi il peut la relâcher.

Cette vigilance passe par :

- ▣ **« la chasse » aux gestes pédagogiques inconsciemment différenciateurs**, autrement dit, des gestes creusant les inégalités entre élèves. C'est le cas lorsque l'enseignant estime le travail d'un élève sur des critères n'étant pas directement liés aux savoirs, que ce soit sur le niveau de langue, le soin apporté à sa production ou la qualité de sa calligraphie, par exemple. On parle alors de **différenciation passive**.
- ▣ la considération que les difficultés scolaires peuvent résulter d'un rendez-vous manqué entre culture de l'élève et culture scolaire. Dans ce cas, s'installe une distance entre l'élève et l'école, entre l'exécution d'une tâche et l'apprentissage visé par cette tâche. L'élève se trouve dans l'impossibilité d'identifier ce qui constitue la spécificité des apprentissages scolaires.
- ▣ la **prise de conscience que tous les élèves** sont, à minima, marqués par une **double culture** : celle de la maison et celle de leur scolarisation antérieure. Le postulat d'une culture identique n'est donc jamais fondé. Ce constat justifie donc la nécessité de **prendre le temps d'enseigner les spécificités de la culture scolaire**, mais également celles de la classe.
- ▣ la **prise de conscience** que certaines stratégies de différenciation mises en place par l'enseignant peuvent se révéler **contreproductives** malgré ses intentions initiales. Ainsi, la **simplification des tâches systématique**, par exemple en les segmentant, en proposant un guidage pas à pas ou en ne proposant que des tâches simples et mécaniques à certains élèves peut, sur le long terme, éloigner ces élèves des enjeux d'apprentissage vécus par tous les autres élèves. Le risque est alors de **creuser le fossé entre ces élèves en difficulté et les autres**.

Tenir compte de la diversité des élèves signifie également accepter qu'une partie d'entre eux ne possède pas naturellement la posture d'élève attendue par l'école, c'est-à-dire celle d'un élève autorisant des apprentissages consistants.

Voici quatre pistes qui permettront la co-construction de cette posture :

- amener l'élève à **interpréter les tâches en se servant des savoirs scolaires** ;
- amener l'élève à **interpréter les tâches en réfléchissant par lui-même à la situation** ;
- amener l'élève à **interpréter les tâches sur les seuls éléments pertinents à prendre en compte** ;
- amener l'élève à **communiquer sur les tâches sous une forme compréhensible par tous**.

**Pour cela, il est indispensable :**

- **D'apprendre aux élèves à repérer la posture attendue en fonction de la situation : une posture de reproduction à certains moments du processus d'apprentissage ou une posture engagée, réflexive et critique à d'autres moments du processus** ;
- **D'apprendre aux élèves à conscientiser l'attente de l'école de recourir aux savoirs scolaires**, quelle que soit la tâche scolaire proposée ;
- **D'apprendre aux élèves à identifier les enjeux d'apprentissages** qui sous-tendent les tâches proposées au-delà de la production et de la mise en action en elles-mêmes ;
- **De confronter les élèves à des tâches complexes et inédites**, qui nécessitent de mobiliser et agencer plusieurs procédures ;
- **De préparer explicitement les élèves aux évaluations durant le temps scolaire** en rendant visibles les critères et les indicateurs (grilles d'évaluation) permettant d'évaluer la maîtrise des attendus.

L'attention ciblée et la coconstruction d'une posture d'élève attendue par l'école sont donc deux préalables indispensables à une différenciation équitable. Celles-ci peuvent néanmoins s'avérer insuffisantes pour certains élèves qui, malgré ces précautions, rencontrent des difficultés.

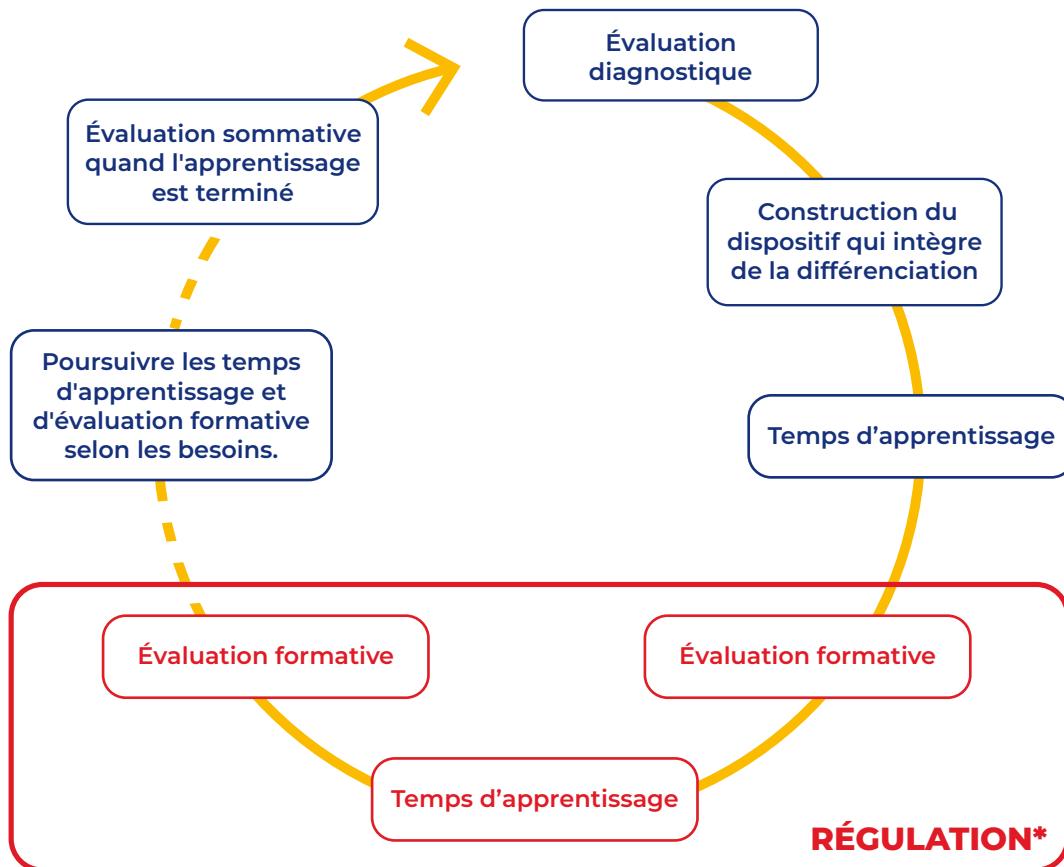
**Toutefois**, différencier ne doit pas se comprendre au sens d'individualiser, ni de remédier en isolant l'élève du reste de la classe. Renonçant à un contrôle individuel de chaque élève, plusieurs dispositifs peuvent permettre la mise en place d'une différenciation active. Parmi ceux-ci : le coenseignement, la table d'appui, le plan de travail, le tutorat ou la mise en place de groupes de besoins.

# ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

**Évaluer**, c'est mesurer et apprécier le niveau des acquis d'un élève à un moment déterminé de son parcours d'apprentissage, et ce pour pouvoir le situer par rapport à un ensemble d'attendus fixés (référentiels).

Pour évaluer, l'enseignant utilise différents types d'évaluations, dont les fonctions varient selon leurs finalités et leurs modalités.

**Les enjeux de l'évaluation** sont essentiels. **L'évaluation fait partie intégrante du processus continu d'apprentissage**. En effet, les évaluations diagnostiques et formatives permettent régulièrement d'ajuster le dispositif pédagogique. Les informations ainsi obtenues doivent servir à la mise en place de pratiques différencierées permettant à l'élève de maîtriser, in fine, les attendus visés par les référentiels du tronc commun.



**\*Régulation**: Ajustement du dispositif pédagogique par rapport aux attendus visés qui intègre de la différenciation. Le schéma montre que la double occurrence de l'« évaluation formative » n'est pas une répétition, mais traduit un cycle : d'abord, elle recueille des informations pour ajuster l'enseignement, puis elle vérifie l'impact de ces ajustements. Ce va-et-vient permet à l'élève d'adapter ses stratégies.

Pour faire de l'évaluation un levier d'apprentissage, **plusieurs stratégies** pourront être adoptées :

- Utiliser les différents types d'évaluation dans une logique de continuité, tout au long du processus d'apprentissage (séquence, période, année...) **pour permettre une observation fine/nuancée de l'élève sur le long terme et réguler les pratiques pédagogiques en conséquence.**
- **Valoriser les forces** de l'élève tout au long du processus d'apprentissage.
- S'interroger quant au **statut accordé à l'erreur** : permettre à l'élève de prendre conscience de son erreur, c'est l'aider à la dépasser (feedbacks constructifs, conflits sociocognitifs, métacognition...).
- Utiliser les résultats des évaluations comme une **source d'information** permettant de réguler son action éducative.
- **Réfléchir à la pertinence, au choix et à l'alternance des modalités d'évaluation** par rapport aux attendus du référentiel. Celle-ci peut se pratiquer tant oralement que par écrit : évaluation collective, autoévaluation, évaluation par les pairs, par l'enseignant et l'élève, par l'enseignant seul, notamment par le biais de l'observation en classe et des interactions qui s'y produisent...
- Cibler l'objet de l'évaluation.
  - Évalue-t-elle bien ce qu'elle prétend évaluer ?
  - L'attendu est-il un produit final, une démarche, ... ?
- Doter tout type d'évaluation d'**outils permettant l'objectivation** : consignes efficaces et précises, grille critériée, critères, indicateurs... Cette phase d'explicitation est importante tant pour l'enseignant que pour l'élève (autoévaluation, évaluation par les pairs...).
- Donner du sens aux différents types d'évaluation en recourant à **des moments d'explicitation pour mettre en lumière leurs finalités respectives** (leur utilité, leur valeur, leur plus-value...).
- Réfléchir en équipe pédagogique à la **cohérence** de l'évaluation (outils de communication des résultats...) au fil du parcours scolaire et assurer les transitions.



**Point d'attention :**

Tous les attendus ne doivent pas être formellement évalués dans la mesure où leur acquisition peut être observée au travers des activités d'apprentissage.



*De tout ce qui précède, il est clair que le bon usage des attendus, sans rendre l'évaluation omniprésente, se conçoit essentiellement dans la perspective de l'apprentissage et de l'évaluation formative. Quelle que soit sa forme, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : l'élève n'apprend pas pour être évalué, ses acquis sont évalués pour l'aider à apprendre.*



Référentiel de sciences – page 16.

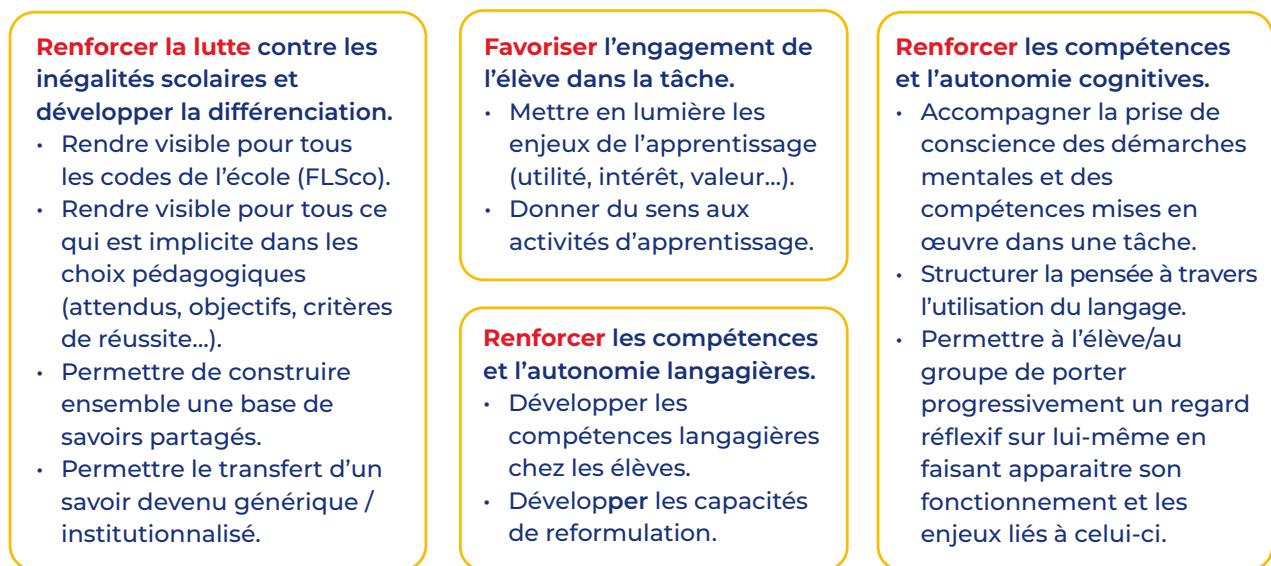
# EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

**Explicitier**, c'est utiliser un langage qui rend accessibles à tous les élèves les procédures et démarches qui amènent à réaliser une tâche. C'est amener à formuler l'implicite : les objectifs pédagogiques d'une activité, les critères de réussite, les finalités qui font sens pour l'élève...

L'explicitation est donc une activité étroitement liée aux compétences langagières, **elle est exercée aussi bien par l'enseignant que par les élèves**, lors de moments spécifiques qui lui sont dédiés.

En s'articulant aux différentes activités d'apprentissage, et ce tout au long du déroulement de la leçon/ séquence, l'explicitation joue un rôle primordial à chaque étape des apprentissages et participe étroitement à l'acquisition de ceux-ci.

Comme le montre le schéma ci-dessous, les **enjeux** liés à l'explicitation sont nombreux :



Pour favoriser l'explicitation dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant pourra par exemple :

- Prévoir des temps d'explicitation à différents moments (avant, pendant et après les activités d'apprentissage), et ce dès la conception de la leçon/séquence.
- Proposer des activités permettant aux élèves de continuer à s'exercer progressivement à l'explicitation :
  - activités réflexives nécessitant de reformuler sa pensée et/ou ses démarches mentales (journal d'apprentissage, autoévaluation...);
  - activités de reformulation avec les autres élèves (tutorats, travaux collaboratifs, ateliers philos...) ou avec l'enseignant (entretien d'explicitation).
- Assurer des **feedbacks et des ajustements** (différenciation) en fonction des reformulations données par les élèves. Cela donnera du **sens aux activités de reformulation**, permettra aux élèves de prendre conscience de la qualité de leur compréhension et les aidera à s'ajuster si nécessaire.



**Point d'attention :**

Prévoir des moments d'explicitation ne nécessite pas systématiquement d'entrer dans une démarche rigide requérant un fort niveau de guidance des élèves (avec une étape préalable de modélisation par l'enseignant). Les moments d'explicitation peuvent rester plus ponctuels et variés dans leur degré de guidance.

Les moments d'explicitation ne peuvent être efficaces et significatifs pour l'élève que s'ils sont à sa portée (zone proximale de développement)<sup>2</sup>. Il serait par exemple inefficace d'expliquer la réalisation d'un calcul écrit à travers une procédure complexe ou un algorithme long et abstrait inadapté aux élèves.

2 La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

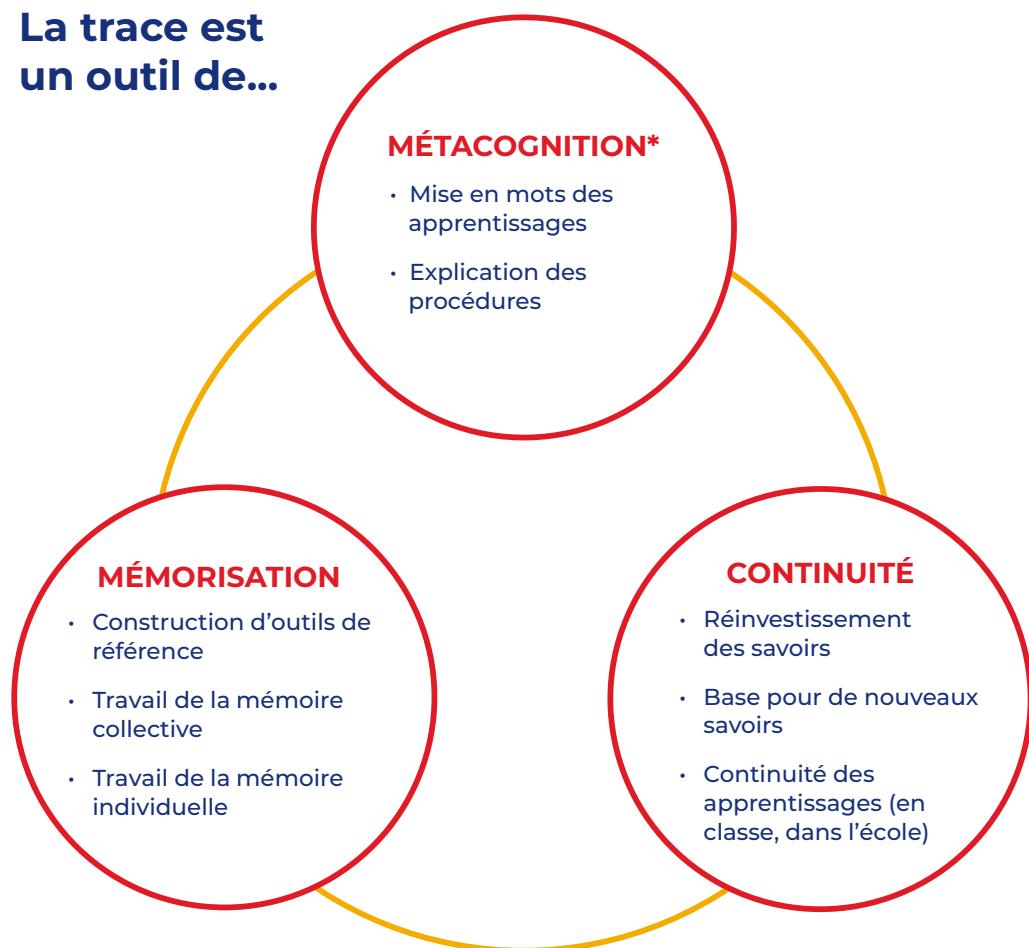
# GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

**La trace est** « la mise en forme » d'un apprentissage.

Elle peut prendre des formes variées (papier, numérique, portfolio, synthèse, fiche-outil...) et intervenir à des moments différents du processus d'apprentissage.

Qu'elle soit individuelle ou collective, qu'elle se construise en début, au milieu ou en fin d'apprentissage, **les enjeux** liés à la constitution de la trace sont triples :

**La trace est  
un outil de...**



\* La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus.

## Institutionnalisation des savoirs<sup>3</sup>

Ces stratégies permettront aux élèves de garder une trace de leurs apprentissages :

- Veiller à ce que la trace reflète les étapes d'une recherche, d'une démarche/d'un processus à retenir et pas uniquement le résultat de cette démarche.
- Être attentif à ce que la trace soit **construite/conçue avec/(ou) par les élèves** et reflète l'état réel du travail réalisé.
- Élaborer la trace dans un souci de continuité, permet à l'élève d'y revenir, de la compléter, de faire le lien entre les nouveaux apprentissages et les plus anciens.
- Rendre la trace **facilement accessible et de façon permanente** aux élèves afin qu'ils puissent la réinvestir.
- Afficher ce qui est pertinent en fonction du contexte et des besoins des élèves (éviter ainsi le « sur-affichage »). L'affichage doit rester évolutif.
- Prendre garde à ce que la trace ne se transforme pas en simple compilation ou en archivage.
- Soutenir, auprès des élèves, la démarche d'aller consulter la trace, de la mobiliser, quand le besoin s'en ressent (voir autonomie).
- Expliciter la fonction de la trace choisie aux élèves : la trace d'un prérequis ne possède pas la même fonction qu'une synthèse.
- Assurer la continuité des traces d'une classe à l'autre, mais également au sein d'une même équipe pédagogique.



### Point d'attention :

Rendre les traces concrètes, dans la mesure du possible, grâce à l'utilisation d'exemples (issus du quotidien des élèves, explicités en classe...)

Pour l'enseignant, réfléchir dès la préparation et de manière continue (suite aux observations, aux interactions ...) à la trace permet de structurer la manière dont il aborde les apprentissages avec la classe.

Dans les rapports qu'entretiennent la famille et l'École, la trace joue également un rôle d'outil de communication et permet de rendre visible aux parents l'état des apprentissages de leur enfant.

<sup>3</sup> Institutionnaliser consiste en l'identification de ce qui est significatif dans la situation. Il s'agit de produire un savoir réutilisable, c'est-à-dire dépersonnalisé, décontextualisé et détemporalisé de ses conditions d'émergence.

# RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

On entend par **FLSco (Français Langue de Scolarisation)** le langage et les codes utilisés dans les apprentissages, dès la maternelle et tout au long de la scolarité. C'est un usage scolaire de la langue, qui articule l'oral et l'écrit. Il se trouve présent dans toutes les disciplines à travers, notamment, l'utilisation de vocabulaire spécifique. Le FLSco concerne tous les élèves et une attention particulière doit être apportée aux élèves allophones et/ou issus de milieux socioéconomiques défavorisés.

Développer la langue de scolarisation, c'est **fournir aux élèves des clés** pour devenir des utilisateurs compétents de la langue autant d'un point de vue lexical que syntaxique.

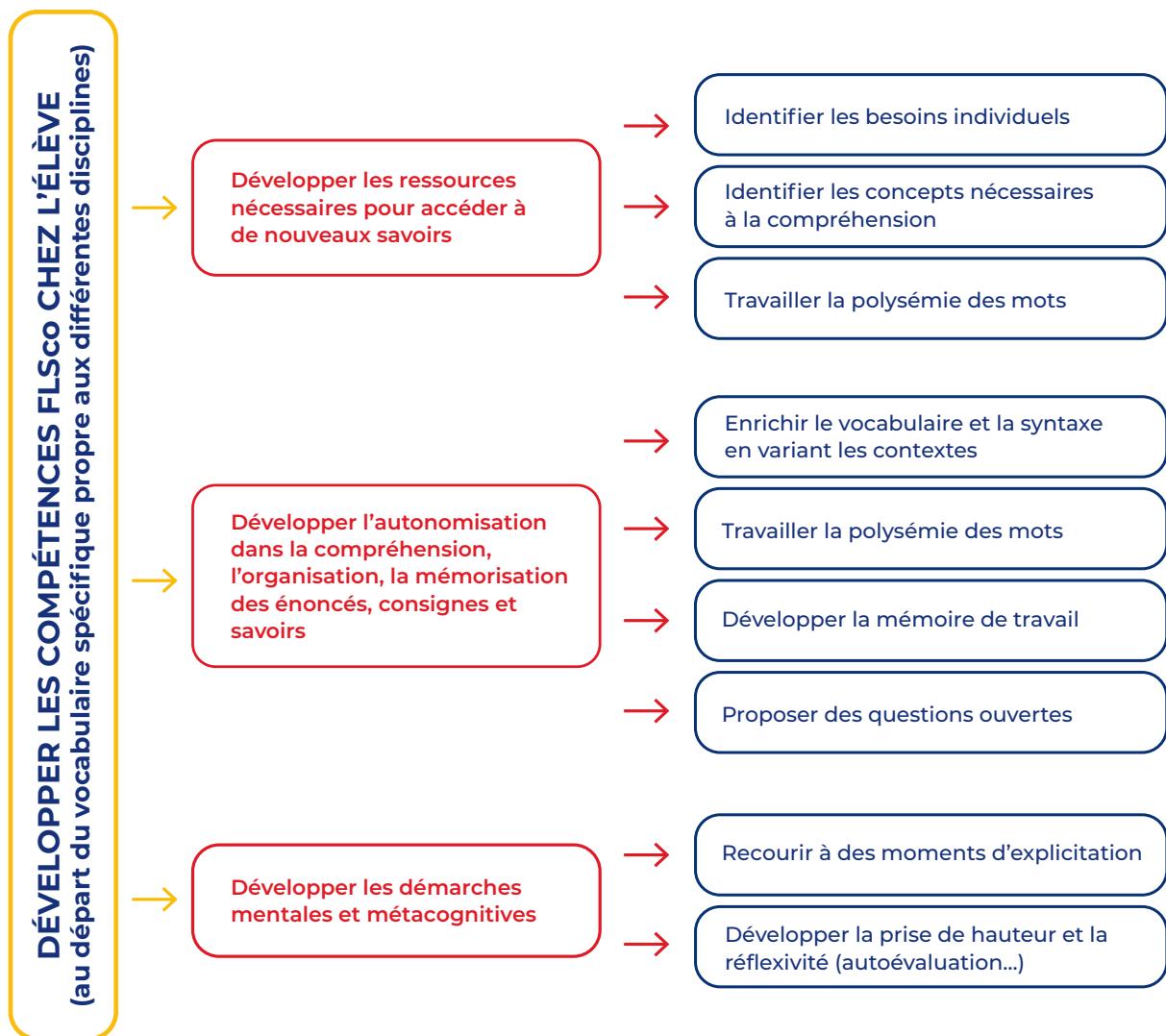
L'élève apprend ainsi à verbaliser et à structurer sa pensée<sup>4</sup>. Le FLSco entretient un lien étroit avec le concept de littératie, à savoir « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »<sup>5</sup>

Le FLSco constitue une entrée de cette note méthodologique générale, car il s'agit d'**un enjeu fondateur et fondamental**. Il favorise l'accès aux apprentissages pour tous. La maîtrise du langage scolaire et de ses codes implicites sont, en effet, essentiels pour développer la confiance en soi, déployer progressivement des compétences citoyennes (participer activement, argumenter, justifier...) et lutter contre les inégalités scolaires. **Les six autres repères méthodologiques participent également au développement de ce langage chez tous les élèves.**

4 BRIGAUDIOT, M. (J.). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

5 Définition de l'OCDE (<https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>).

Pour rendre visible la langue de scolarisation, l'enseignant sera amené à développer une pédagogie de l'oral pour favoriser l'accès au langage écrit et inversement :



**Point d'attention :**

Le développement du FLSco, dans sa globalité, implique également de veiller à rendre les codes et les fonctionnements implicites de l'École visibles pour les parents.

Tout parent a besoin de les connaître pour accompagner son enfant dans son parcours d'apprentissage.

Il s'agit là d'un point déterminant dans les rapports et la communication, tant orale qu'écrite, que doivent établir l'École et la famille. De son côté, l'enseignant sera attentif à prendre en compte la diversité des codes familiaux.

# REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES DISCIPLINAIRES



# Table des matières

<b>1. Finalités, enjeux et défis de l'enseignement des langues anciennes au tronc commun</b>	24
Finalités de l'enseignement des langues anciennes	24
Enjeux et défis	25
<b>2. Enseigner la discipline : repères méthodologiques</b>	26
A. Didactique de l'enseignement du latin au tronc commun	26
B. Articulation des apprentissages et des attendus	29
Exemple de planification annuelle personnalisable	42
Exemple de structure de séquence pédagogique à personnaliser	46
Exemples de grilles d'évaluation	49
C. Visées transversales	56
D. Langues anciennes et Éducation aux Médias	56
E. Langues anciennes et FLSco	57
F. Liens interdisciplinaires	57
<b>Bibliographie</b>	59
<b>Sitographie</b>	59

# 1. FINALITÉS, ENJEUX ET DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES AU TRONC COMMUN

## Finalités de l'enseignement des langues anciennes

L'enseignement des langues anciennes poursuit plusieurs finalités complémentaires, qui s'inscrivent pleinement dans les objectifs généraux de la formation humaniste et linguistique des élèves.

### **Approfondissement de la maîtrise du français**

L'une des finalités majeures de l'apprentissage du latin réside dans l'approfondissement des compétences en langue française. L'étude des structures grammaticales et du lexique latin permet aux élèves de mieux comprendre les mécanismes de leur propre langue, enrichissant ainsi leur expression écrite et orale. Cette démarche favorise une prise de conscience métalinguistique précieuse, en particulier dans le cadre des visées LIRE et ÉCRIRE du cours de français.

À cet égard, le référentiel de français et langues anciennes souligne que la traduction de textes latins originaux constitue une activité centrale, car elle « s'inscrit [...] tout naturellement dans le prolongement des visées LIRE et ÉCRIRE développées au cours de français<sup>1</sup> ». Cette pratique, fortement encouragée, permet non seulement de travailler la compréhension fine des textes, mais aussi de développer des compétences rédactionnelles en français contemporain, dans un souci de clarté, de précision et de fidélité au sens.

### **Enrichissement culturel et ouverture sur le patrimoine**

L'étude du latin offre un accès direct à des textes fondateurs notamment de la littérature, de la philosophie, de l'histoire, du droit, de la médecine, de l'architecture et des sciences. Elle permet aux élèves de découvrir les racines de notre civilisation à travers les œuvres et les pensées de l'Antiquité classique. Cette immersion dans les sources du patrimoine culturel européen favorise une meilleure compréhension des valeurs, des représentations et des institutions qui ont façonné le monde moderne.

Comme le rappelle le référentiel, cette visée culturelle s'inscrit dans une perspective d'ancrage linguistique et civilisationnel, en lien avec les humanités classiques. Elle contribue à forger une culture générale solide, ouverte et réflexive<sup>2</sup>.

### **Développement de la pensée analytique et de la rigueur intellectuelle**

L'apprentissage du latin mobilise des compétences d'analyse, de logique et de structuration de la pensée. La complexité des structures syntaxiques et la précision requise pour la traduction favorisent le développement d'une pensée critique et méthodique. Les élèves apprennent à décoder, comparer, justifier et argumenter – autant de verbes opérateurs qui, selon le référentiel, sont essentiels au développement cognitif et langagier.

Ces compétences sont transférables à d'autres disciplines et contribuent à la formation d'un esprit rigoureux, capable de résoudre des problèmes de manière raisonnée et autonome.

1 Référentiel FRALA p.213

2 Référentiel FRALA p.35.

## Enjeux et défis

L'intégration de l'enseignement du latin dans le tronc commun, en référence au référentiel FRALA<sup>3</sup>, vise plusieurs objectifs pédagogiques et culturels. Tout d'abord, il est essentiel de démocratiser l'accès au latin. Cette démarche vise à rendre l'enseignement du latin accessible à tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale, afin d'éviter qu'il ne soit perçu comme un marqueur élitiste. En rendant cette discipline plus inclusive, on favorise une égalité des chances et on s'ouvre à une diversité culturelle enrichissante.

Ensuite, la modernisation des méthodes pédagogiques est cruciale. Adapter l'enseignement du latin aux contextes contemporains en utilisant des approches pédagogiques innovantes permet de susciter l'intérêt des élèves. L'utilisation de technologies modernes, de supports interactifs et de méthodes d'enseignement dynamiques rend l'apprentissage du latin plus attractif et pertinent pour les jeunes générations.

L'intégration interdisciplinaire est également un enjeu majeur. Il s'agit de favoriser des liens entre le latin et d'autres disciplines du tronc commun, telles que la formation historique, l'EPC ou les langues modernes. Cette approche éducative plus cohérente et enrichissante permet aux élèves de mieux comprendre les interconnexions entre les différentes matières et de développer une vision globale et intégrée des savoirs.

---

3 En particulier les pages 213 à 215 du Référentiel FRALA.

## 2. ENSEIGNER LA DISCIPLINE : REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

### A. Didactique de l'enseignement du latin au tronc commun

#### **Une approche didactique renouvelée pour l'enseignement du latin en S2 et S3**

L'enseignement du latin en S2 et S3 repose sur une approche didactique spécifique, conçue pour rendre cette langue ancienne accessible, vivante et porteuse de sens pour tous les élèves. Cette démarche pédagogique s'inscrit dans un cadre valorisant la démocratie, la neutralité, l'ouverture et la démarche scientifique, le respect et l'émancipation sociale, en accord avec les valeurs de WBE. Elle invite à créer un climat de classe positif et inclusif, où chaque élève est respecté dans sa globalité, où ses besoins sont écoutés et où ses réussites ainsi que ses erreurs sont perçues comme de véritables opportunités d'apprentissage.

#### **Une pédagogie centrée sur le sens et la contextualisation**

Afin de répondre aux enjeux du référentiel de français et langues anciennes (FRALA), l'enseignement du latin s'éloigne des pratiques traditionnelles telles que l'apprentissage de la grammaire pour elle-même ou la mémorisation de listes de vocabulaire déconnectées des textes. Il s'agit au contraire de replacer la lecture et la traduction de textes latins au cœur des apprentissages, en les abordant comme des objets culturels riches, porteurs de sens et de questionnements contemporains. Dans cette perspective, l'enseignement de la grammaire latine s'inscrit dans une démarche fonctionnelle au service de la compréhension.

Les textes sont choisis pour leur potentiel à susciter la réflexion, à établir des ponts avec d'autres disciplines (notamment avec les cours de français, formation historique, EPC et ECA) et à développer des compétences transversales. L'analyse linguistique devient alors un outil au service de la compréhension, et non une fin en soi.

Par ailleurs, le développement de la langue de scolarisation (FLSco) se révèle crucial pour faciliter l'accès aux savoirs latins. En travaillant sur le vocabulaire spécifique et en renforçant les compétences langagières, les enseignants contribuent à verbaliser et structurer la pensée des élèves, réduisant ainsi les inégalités scolaires. Cette dimension linguistique est donc pleinement intégrée à l'enseignement du latin, qui devient un levier pour la réussite de tous.

## Pistes de pratiques recommandées pour l'apprentissage du vocabulaire

- **Ancrage dans les textes** : le vocabulaire est introduit à partir des textes étudiés, favorisant ainsi une mémorisation durable et une compréhension fine des usages.
- **Étymologie et liens avec les langues modernes** : les élèves explorent les racines latines des mots français et d'autres langues, ce qui renforce leur conscience linguistique et leur motivation.
- **Activités ludiques et créatives** : cartes mentales, jeux de mémoire, défis lexicaux ou encore création de glossaires collaboratifs permettent de varier les approches et de favoriser l'engagement.

## Pistes de pratiques recommandées pour l'apprentissage de la grammaire

- **Manipulation et transformation** : des exercices de reformulation.
- **Grammaire contrastive** : des comparaisons avec le français et d'autres langues vivantes aident à mieux comprendre les spécificités de chacune des langues et à développer des compétences métalinguistiques.

Pour susciter l'intérêt et l'engagement, il apparaît essentiel d'intégrer des activités variées et interactives. Ainsi, jeux de rôle, puzzles linguistiques et écriture créative permettent aux élèves de s'immerger dans l'univers de la Rome antique (par exemple, en se mettant dans la peau de personnages et en créant leurs propres récits à partir d'éléments contraints précis fournis par l'enseignant, ils apprennent à manier la langue française tout en découvrant le contexte culturel et social de la Rome antique). Parallèlement, l'utilisation des technologies modernes, à travers des applications d'apprentissage, des dictionnaires en ligne ou encore des visites virtuelles de sites romains<sup>4</sup>, vient dynamiser et adapter l'enseignement aux contextes contemporains.

L'approche pédagogique vise également à développer les autonomies cognitives, langagières, sociales et affectives. En encourageant l'autoévaluation, le travail en groupe et la participation à des ateliers de réflexion, les enseignants favorisent le développement de la pensée critique et de l'autonomie. Ces pratiques contribuent à former des citoyens libres et responsables, capables de comprendre et de respecter la diversité culturelle.

La différenciation pédagogique, quant à elle, permet d'adapter les méthodes et évaluations aux besoins spécifiques de chaque élève, en utilisant des supports variés et adaptés (textes adaptés, aides visuelles, outils numériques, fiches-outils...), en constituant des groupes de besoins (travail en ateliers, tutorat entre pairs...) et en proposant un accompagnement personnalisé, afin de réduire les écarts de performance.

L'intégration d'approches interdisciplinaires enrichit encore l'expérience éducative. Des projets associant le latin à des disciplines telles que la formation historique ou l'ECA permettent aux élèves d'explorer des thématiques variées, de créer des modèles d'architecture romaine ou de débattre sur la citoyenneté en la comparant au concept contemporain. De même, l'organisation d'ateliers de réflexion, de débats et de travaux de groupe encourage l'analyse critique des textes et des contextes, tout en favorisant l'autonomie et la collaboration entre pairs.

4 Par exemple, <https://rome.unicaen.fr/>

## **Une évaluation au service des apprentissages**

Conformément aux principes du tronc commun, l'évaluation est conçue comme un outil de régulation et de soutien aux apprentissages.

Dès lors, cette évaluation continue occupe une place centrale dans ce dispositif. L'évaluation diagnostique en début de séquence permet d'identifier les prérequis et les représentations des élèves. Quant à l'évaluation formative, intégrée au quotidien, elle prend la forme de feedbacks réguliers, d'autoévaluations, d'évaluations par les pairs et de bilans intermédiaires. Elle vise à rendre visibles les progrès et à ajuster les stratégies et les pratiques pédagogiques au gré des progrès des élèves. En valorisant les points forts de chacun, mais aussi l'erreur comme une étape normale du processus d'apprentissage, les enseignants sont en mesure de réguler l'enseignement à partir des résultats obtenus et de donner du sens aux évaluations en expliquant clairement leurs finalités et en utilisant des critères objectifs. Ces critères d'évaluation (grilles critériées) sont partagés avec les élèves, afin de développer leur autonomie et leur capacité à s'autoréguler. De surcroit, l'explicitation des démarches d'apprentissage – avant, pendant et après les activités – aide les élèves à structurer leur pensée et à saisir les enjeux de chaque tâche.

## **Traces des apprentissages et communication avec les familles**

La constitution de traces des apprentissages, à travers des portfolios, des fiches-outils ou des synthèses, joue également un rôle primordial. Ces supports, élaborés en collaboration avec les élèves, permettent non seulement de suivre leur progression, mais aussi de communiquer avec les parents sur l'état de leur apprentissage.

Enfin, l'autonomie des élèves est stimulée par des projets de recherche indépendants et des modules d'apprentissage autonome, permettant à chacun de progresser à son rythme et de développer un sentiment de propriété sur ses apprentissages. En combinant ces diverses stratégies – activités interactives, utilisation des technologies modernes, approches interdisciplinaires et évaluation formative – l'enseignement du latin se transforme en une expérience complète et enrichissante, contribuant à l'émancipation intellectuelle et sociale des élèves et leur offrant les clés pour comprendre et apprécier la richesse de la civilisation romaine.

## B. Articulation des apprentissages et des attendus

### D'un point de vue pratique :

**Un premier tableau** permet de visualiser les compétences du référentiel. La présentation en parallèle en S2 et S3 établit clairement l'articulation et la progression des apprentissages et des attendus.

**Quatre tableaux** reprennent les savoirs, savoir-faire et leurs attendus respectifs par année et compétence.

En S2, une colonne à droite indique les perspectives en S3.

En S3, une colonne à gauche indique les acquis de S2.

L'approche spirale des apprentissages est visualisée de manière claire et précise.

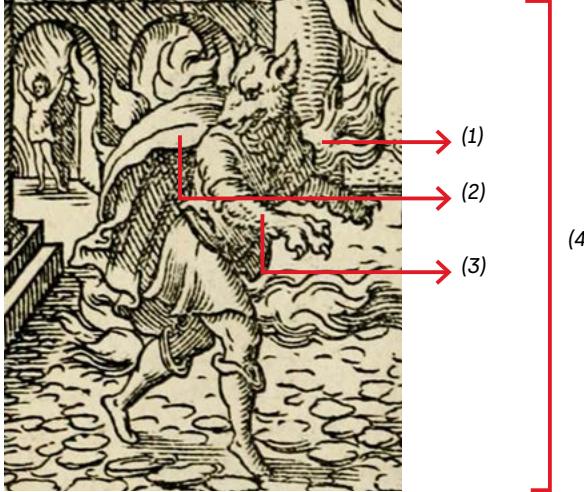
**Un dernier tableau** synthétise la liste des matières et thématiques incontournables en S2 et S3 selon le référentiel et précise l'(les) année(s) d'étude concernée(s).

N.B. : tous les attendus sont en rouge.

## COMPÉTENCE 1 (traduction)

Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin authentique\* mis en contexte.

\* en S2, usage possible d'un texte simplifié

S2	S3
<p><i>Traduire, en français correct, des unités sémantiques et syntaxiques significatives, dans un extrait de texte latin non vu.</i></p> <p><b>Exemple de tâche</b></p> <p><u>Traduis les passages laissés en latin :</u></p> <p><u>Des animaux sauvages perturbent une bataille (Tite- Live, X, 27, 8-9)</u></p> <p>Alors que les armées se faisaient face,  <i>cerua fugiens lupum [...] inter duas acies decurrit ; inde [...] cerua ad Gallos, lupus ad Romanos cursum deflexit.</i></p> <p>On laissa passer le loup entre les rangs ;  <i>ceruam Galli confixerent.</i></p> <p>Alors, un soldat romain des premiers rangs fit remarquer :      « Là où vous voyez l'animal sacré de Diane abattu, c'est la fuite et la mort qui se sont manifestées ; de notre côté, le loup de Mars, vainqueur, sans la moindre égratignure, nous a montré que nous appartenons à la famille de Mars et de notre fondateur. »</p>	<p><i>Traduire un extrait de texte latin non vu, en français correct, tout en tenant compte des éléments textuels et contextuels.</i></p> <p><b>Exemple de tâche</b></p> <p>En t'a aidant de l'illustration proposée, traduis cette métamorphose décrite par le poète latin Ovide :</p> <p>La métamorphose de Lycaon en loup (Ov., Mét., I, 236-237)</p> <p><i>In uillos (1) abeunt uestes (2) in crura lacerti (3) : fit lupus (4) et ueteris seruat uestigia formae</i></p>  <p>Vergilius Solis, Lycaon      (Source: <a href="https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Virgil_Solis_-_Lycaon_-_domaine_public">https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Virgil_Solis_-_Lycaon_-_domaine_public</a>)</p>

## COMPÉTENCE 2 (culture)

Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain.

S2	S3									
<p><i>Selectionner les informations pertinentes d'un texte ou d'un document pour répondre à un questionnaire, compléter un tableau, justifier le choix d'une illustration...</i></p> <p><b>Exemple de tâche</b></p> <p>Objectif : Comprendre l'organisation d'une maison romaine et les habitudes de vie des Romains.</p> <p>Lis attentivement le texte documentaire ci-dessous sur la <i>domus</i> romaine. Puis, complète le tableau en sélectionnant les informations pertinentes pour chaque pièce de la maison.</p> <p>Document proposé :</p> <p><i>La domus est la maison urbaine des riches Romains. Elle s'organise autour de l'atrium, une grande pièce centrale ouverte sur le ciel. C'est là que les visiteurs sont accueillis. Le triclinium est la salle à manger, où l'on mange allongé sur des lits. La culina est la cuisine, souvent petite et sombre. Les chambres, appelées cubicula, sont simples et peu décorées. Le jardin intérieur, ou <i>hortus</i>, apporte de la lumière et de la fraîcheur. Les murs sont souvent décorés de fresques colorées représentant des scènes mythologiques ou de la nature.</i></p> <p>Tableau à compléter :</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Pièces de la domus</th><th style="text-align: left; padding: 5px;">Fonction principale</th><th style="text-align: left; padding: 5px;">Élément culturel ou décoratif mentionné</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left; padding: 5px;"></td><td style="text-align: left; padding: 5px;"></td><td style="text-align: left; padding: 5px;"></td></tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 5px;"></td><td style="text-align: left; padding: 5px;"></td><td style="text-align: left; padding: 5px;"></td></tr> </tbody> </table>	Pièces de la domus	Fonction principale	Élément culturel ou décoratif mentionné							<p><i>Exprimer la signification d'un extrait de texte sous des formes variées (production écrite, artistique ou orale).</i></p> <p><b>Exemple de tâche</b></p> <p><u>Objectif : Manifester sa compréhension de la notion de <i>civis/civitas</i> (citoyenneté) dans le monde romain à travers une production artistique.</u></p> <p>Lis l'extrait suivant d'un texte simplifié inspiré de Cicéron (<i>De Re Publica</i>, I, 39 ; <i>De Legibus</i>, III, 1-2) :</p> <p>« <i>Être citoyen romain, c'est appartenir à une communauté régie par des lois, participer à la vie publique et bénéficier de droits que les autres n'ont pas.</i> »</p> <p>À partir de cet extrait, réalise une affiche illustrée (format A3 ou A4) qui exprime ce que signifiait être citoyen à Rome. Ton affiche doit comporter :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un titre accrocheur</li> <li>• Une illustration centrale (dessin, collage, image numérique...) représentant un aspect de la citoyenneté romaine (vote, toge, forum, tribun, etc.)</li> <li>• Une phrase explicative (ou une courte citation) qui résume l'idée principale du texte</li> <li>• Des éléments décoratifs inspirés de l'art ou de l'urbanisme romain (colonne, arc, forum...)</li> </ul>
Pièces de la domus	Fonction principale	Élément culturel ou décoratif mentionné								

*Développer ou synthétiser un aspect significatif du monde gréco-romain au travers d'une production personnelle.*

*Au travers d'une production créative personnelle, écrite ou orale, mettre en évidence un aspect significatif du monde gréco-romain et ses prolongements ou ses ruptures.*

#### Exemple de tâche

Objectif : Manifester sa compréhension de la vie quotidienne dans la Rome antique à travers une production personnelle synthétique.

##### Créer une carte postale de la Rome antique

Consigne pour les élèves :

Tu es un jeune Romain ou une jeune Romaine vivant au Ier siècle de notre ère. Tu écris une **carte postale imaginaire** à un ami pour lui raconter ta journée.

Ta carte doit :

- Être rédigée en français correct (10 à 15 lignes)
- Mentionner au moins trois aspects de la vie quotidienne (logement, loisirs, école, alimentation, vêtements...)
- Inclure au moins un élément de l'urbanisme romain (forum, domus, thermes, etc.)
- Être accompagnée d'une illustration personnelle (dessin, collage ou image imprimée) représentant un lieu ou une scène de ta journée

Exemples d'éléments à intégrer :

- « Ce matin, je suis allé aux thermes avec mon père... »
- « Nous avons mangé du pain et des figues dans l'atrium de notre domus... »

#### Exemple de tâche

Objectif : Mettre en évidence les similitudes et les différences entre la citoyenneté romaine (civis/civitas) et la citoyenneté contemporaine à travers une production orale personnelle.

##### Créer un podcast : "Citoyen à Rome, citoyen aujourd'hui ?"

Consigne pour les élèves :

Tu vas créer un mini-podcast (2 à 3 minutes) dans lequel tu incarnes un jeune citoyen romain qui découvre notre époque. Tu raconteras ce qui te surprend, ce qui te semble familier et ce que tu ne comprends pas.

Ton podcast doit :

- Être rédigé en français correct et enregistré avec clarté
- Mentionner au moins trois éléments de la citoyenneté romaine (droits, devoirs, exclusion des esclaves, rôle politique...)
- Comparer ces éléments avec la citoyenneté actuelle (vote, égalité, droits sociaux...)
- Inclure une réflexion personnelle sur ce que signifie "être citoyen" aujourd'hui

Exemples de phrases d'accroche :

- « Dans ma Rome, seuls les hommes libres pouvaient voter... Ici, tout le monde peut s'exprimer. »
- « Les citoyens d'aujourd'hui ont des droits, mais aussi des responsabilités... comme nous, en fait. »

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE À MOBILISER PAR COMPÉTENCE en S2		
COMPÉTENCE 1 (traduction)		
Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin authentique ou simplifié mis en contexte.		
SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	PERSPECTIVES EN S3
<b>Éléments lexicaux</b>		
Lexique de base Notions de préfixe/radical/suffixe	Comprendre un système linguistique. Dégager des significations. Établir des liens entre des éléments de systèmes linguistiques différents.	Complément au lexique de base Sens des principaux préfixes et suffixes grecs et latins (savoirs)
<i>Identifier :</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• une famille de mots et un champ lexical.</li><li>• les éléments constituants d'un mot.</li><li>• l'étymologie d'un mot.</li></ul>	<i>Expliquer le sens d'un dérivé, à partir d'un mot latin ou grec dont le sens est connu.</i> <i>Expliquer l'origine et l'orthographe d'un mot français, l'utiliser à bon escient.</i>	

<b>Éléments grammaticaux</b>		
<p>1. Constituants de la proposition :</p> <p>A. Organisateurs textuels : conjonctions ; marqueurs logiques.</p> <p>B. Nature et la fonction des mots : nature ; genre ; fonction ; radical, caractéristique modo-temporelle (verbes), terminaison ; lien entre cas et fonction.</p> <p>2. Notion de proposition : proposition principale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les organisateurs textuels.</li> <li>• Identifier la nature d'un mot, le genre d'un mot, la fonction d'un mot.</li> </ul> <p>Avec l'aide d'un outil de référence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier le cas d'un nom appartenant à une des trois premières déclinaisons au singulier et au pluriel, le cas, le nombre et, si nécessaire, le genre d'un adjectif ;</li> <li>• identifier le radical d'un verbe (présent ou parfait), une terminaison (première personne du singulier, troisième personne du singulier et du pluriel), un verbe à l'indicatif présent ou au parfait actif.</li> </ul>	<p>Classer des éléments</p>	<p>Voix passive avec auxiliaire esse</p> <p>Propositions subordonnées circonstancielles, complétives et relatives</p>
	<p><b>Relier (mettre en lien) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un mot et sa nature ;</li> <li>• une terminaison et un cas ;</li> <li>• un cas et une fonction ;</li> <li>• un adjectif et un nom ;</li> <li>• une terminaison et une personne ;</li> <li>• un radical ou un suffixe et un temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpréter les organisateurs textuels.</li> <li>• Identifier le cas et le nombre d'un pronom relatif</li> <li>• Relier un pronom relatif et son antécédent</li> <li>• Identifier un verbe au présent et au parfait de l'infinitif, à l'imparfait et au plus-que-parfait du subjonctif.</li> </ul>
	<p>Analyser des informations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser des références ;</li> <li>• établir des liens entre un extrait de texte et des éléments de référence.</li> </ul>	
	<p><b>Justifier un choix d'analyse grammaticale parmi plusieurs possibilités</b></p> <p><b>Traduire de manière pertinente une forme verbale.</b></p> <p><b>Relier une forme verbale latine à sa traduction française.</b></p>	<p><b>Analyser, en faisant ressortir similitudes et différences, des éléments d'ordre linguistique.</b></p> <p><b>Expliquer les éléments constituants d'une phrase latine.</b></p> <p><b>Analyser la structure d'unités sémantiques et syntaxiques d'un extrait de texte.</b></p>

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE À MOBILISER PAR COMPÉTENCE en S2		
COMPÉTENCE 2 (culture)		
Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain.		
SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	PERSPECTIVES EN S3
<b>Éléments culturels relatifs aux civilisations méditerranéennes antiques</b>		Éléments culturels relatifs à la civilisation gréco-romaine
Cadre géographique et historique des civilisations méditerranéennes antiques	<b>Analyser</b> des informations : <ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser des références ;</li> <li>établir <b>des liens</b> entre un extrait de texte et des éléments de référence</li> </ul>	
Identifier quelques éléments essentiels du cadre géographique et historique de la civilisation grécoromaine. Représenter des éléments du cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine (ligne du temps, schéma, maquette...).	<b>Relier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>un extrait à son contexte géographique et historique ;</li> <li>un extrait à des connaissances culturelles et à des documents de natures variées.</li> </ul>	Décrire le cadre géographique et historique d'un extrait de texte.
Langues anciennes, composantes d'une culture commune : <ul style="list-style-type: none"> <li>familles de langues (romanes, indo-européennes)</li> <li>emprunts actuels au latin et au grec.</li> </ul>		
Identifier un emprunt du français ou d'une autre langue au choix à une langue ancienne		Interpréter le sens d'un emprunt français à la langue ancienne. Expliquer le sens d'un mot d'après son contexte textuel ou sociétal.

Caractéristiques de différents supports, documents et objets archéologiques : <ul style="list-style-type: none"><li>peinture, sculpture, céramique, mosaïque, pièce de monnaie...</li><li>papyrus, parchemin...</li><li>objets de la vie quotidienne.</li></ul>		Auteurs, genres littéraires rencontrés
<i>Décrire un support, un document, un objet.</i>		<i>Relier un extrait à un auteur, à un genre littéraire rencontré.</i>
Composantes essentielles de l'urbanisme antique, <b>au choix</b> : forum, théâtre, thermes, amphithéâtre, insulae, domus, aqueducs, temples, arcs de triomphe...		Composantes essentielles de l'urbanisme antique, <b>en lien avec les notions clés abordées</b> (cf éléments de l'organisation sociale en S3): forum, insulae, domus, uilla, arcs de triomphe.
<i>Identifier les principaux espaces et monuments d'un site archéologique antique, avec l'aide éventuelle d'un texte.</i> <i>Identifier les éléments architecturaux empruntés à l'Antiquité, notamment dans un environnement proche.</i>		<i>À partir de textes et éventuellement de vestiges archéologiques, décrire un aspect de l'organisation sociale antique lié à l'une des notions clés abordées.</i> <i>Analyser, en faisant ressortir similitudes et différences, des éléments d'ordre social ou culturel.</i>
Aspects de la vie quotidienne, au choix : logement, éducation, loisirs...		
<i>Décrire un aspect de la vie quotidienne, à partir des vestiges matériels archéologiques et architecturaux.</i>		
Figures héroïques, mythiques et légendaires.		
<i>Identifier quelques figures et épisodes mythologiques.</i>		<i>Dégager le sens d'un mythe.</i>
Divinités et leurs attributs caractéristiques.		
<i>Identifier un dieu par sa représentation</i>		
Chiffres romains		
<i>Déchiffrer et écrire un chiffre romain.</i>		

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE À MOBILISER PAR COMPÉTENCE en S3		
COMPÉTENCE 1 (traduction)		
Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin <b>authentique</b> mis en contexte.		
SAVOIRS & SAVOIR-FAIRE DE S2	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE
<b>Éléments lexicaux</b>		
Lexique de base Notions de préfixe/radical/suffixe	Lexique de base complémentaire Sens des principaux préfixes et suffixes grecs et latins	Comprendre un système linguistique. Élaborer des significations. Établir des liens entre des éléments de systèmes linguistiques différents.
<i>Identifier une famille de mots et un champ lexical. Identifier les éléments constituants d'un mot. Identifier l'étymologie d'un mot.</i>		<i>Expliquer le sens d'un dérivé, à partir d'un mot latin ou grec dont le sens est connu. Expliquer l'origine et l'orthographe d'un mot français, l'utiliser à bon escient.</i>

En grisé savoirs, savoir-faire et attendus réactivés.

<b>Éléments grammaticaux</b>		
<p>1. Constituants de la proposition :</p> <p>A. Organisateurs textuels : conjonctions ; marqueurs logiques.</p> <p>B. Nature et la fonction des mots : nature ; genre ; fonction ; radical, caractéristique modo-temporelle (verbes), terminaison ; lien entre cas et fonction.</p> <p>2. Notion de proposition : proposition principale</p>	<p>Propositions subordonnées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• circonstancielles (adverbiales)</li> <li>• complétives (nominales)</li> <li>• relatives (adjectivales)</li> </ul> <p>Caractéristique de voix</p>	Classer des éléments
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les organisateurs textuels.</li> <li>• Identifier la nature d'un mot, la fonction d'un mot.</li> <li>• Identifier le cas d'un nom appartenant à une des trois premières déclinaisons au singulier et au pluriel,</li> <li>• le cas et le nombre et, si nécessaire, le genre d'un adjectif ;</li> <li>• Identifier le radical d'un verbe (présent ou parfait), une terminaison (première personne du singulier, troisième personne du singulier et du pluriel), un verbe à l'indicatif présent ou au parfait actif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpréter les organisateurs textuels.</li> <li>• Identifier le cas et le nombre d'un pronom relatif.</li> <li>• Identifier un verbe au présent et au parfait de l'indicatif et de l'infinitif, à l'imparfait et au plus-que-parfait du subjonctif, les formes passives composées avec l'auxiliaire <i>esse</i> aux modes et temps précités.</li> </ul>	<p>Relier (mettre en lien) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un mot et sa nature ;</li> <li>• une terminaison et un cas ;</li> <li>• un cas et une fonction ;</li> <li>• un adjectif et un nom ;</li> <li>• une terminaison et une personne ; un radical ou un suffixe et un temps.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractériser un type de proposition : <i>cum</i> « historique » ; proposition relative ; proposition infinitive.</li> </ul>	<p>Relier (mettre en lien) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un pronom relatif et son antécédent.</li> </ul>

En grisé savoirs, savoir-faire et attendus réactivés.

Analyser des informations : • utiliser des références ; • établir des liens entre un extrait de texte et des éléments de référence.		
<i>Justifier un choix d'analyse grammaticale parmi plusieurs possibilités</i>		<i>Analyser, en faisant ressortir similitudes et différences, des éléments d'ordre linguistique.</i>
<i>Traduire de manière pertinente une forme verbale.</i>	<i>Traduire judicieusement une forme verbale latine.</i>	<i>Expliquer les éléments constituants d'une phrase latine.</i>
<i>Relier une forme verbale latine à sa traduction française.</i>		<i>Analyser la structure d'unités sémantiques et syntaxiques d'un extrait de texte.</i>

En grisé savoirs, savoir-faire et attendus réactivés.

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE À MOBILISER PAR COMPÉTENCE en S3		
COMPÉTENCE 2 (culture)		
Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain.		
SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE DE S2	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE
<b>Éléments culturels relatifs aux civilisations méditerranéennes antiques</b>	<b>Éléments culturels relatifs à la civilisation gréco-romaine</b>	
Cadre géographique et historique des civilisations méditerranéennes antiques		<b>Analyser</b> des informations : • <b>utiliser</b> des références • établir <b>des liens</b> entre un extrait de texte et des éléments de référence
<i>Identifier quelques éléments essentiels du cadre géographique et historique de la civilisation grécoromaine. Représenter des éléments du cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine (ligne du temps, schéma, maquette...).</i>	<i>Décrire le cadre géographique et historique d'un extrait de texte.</i>	<b>Relier</b> • <i>un extrait à son contexte géographique et historique</i> • <i>un extrait à des connaissances culturelles et à des documents de natures variées ;</i>
Langues anciennes, composantes d'une culture commune : • familles de langues (romanes, indo-européennes) • emprunts actuels au latin et au grec.		
<i>Identifier un emprunt du français ou d'une autre langue au choix à une langue ancienne</i>	<i>Interpréter le sens d'un emprunt français à la langue ancienne.</i>	<i>Expliquer le sens d'un mot d'après son contexte textuel ou sociétal.</i>

En grisé savoirs, savoir-faire et attendus réactivés.

Caractéristiques de différents supports, documents et objets archéologiques : • peinture, sculpture, céramique, mosaïque, pièce de monnaie... • papyrus, parchemin... • objets de la vie quotidienne.		
<i>Décrire un support, un document, un objet.</i>		
Composantes essentielles de l'urbanisme antique, <b>au choix</b> : <i>forum, théâtre, thermes, amphithéâtre, insulae, domus, aqueducs, temples, arcs de triomphe...</i>	Éléments de l'organisation sociale, à travers quelques notions clés : <i>servus/servitium (esclavage) civis/civitas (citoyenneté) res publica/imperium (régimes politiques)</i> Composantes essentielles de l'urbanisme antique, <b>en lien avec les notions clés abordées</b> : <i>forum, insulae, domus, uilla, arcs de triomphe.</i>	
<i>Identifier les principaux espaces et monuments d'un site archéologique antique, avec l'aide éventuelle d'un texte.</i> <i>Identifier les éléments architecturaux empruntés à l'Antiquité, notamment dans un environnement proche.</i>	<i>À partir de textes et éventuellement de vestiges archéologiques, décrire un aspect de l'organisation sociale antique lié à l'une des notions clés abordées.</i>	<i>Analyser, en faisant ressortir similitudes et différences, des éléments d'ordre social ou culturel.</i>
Figures héroïques, mythiques et légendaires.	Figures héroïques, mythiques et légendaires.	
<i>Identifier quelques figures et épisodes mythologiques.</i>	<i>Dégager le sens d'un mythe.</i>	
	Auteurs, genres littéraires rencontrés	
	<i>Caractériser un auteur, un genre littéraire</i>	<i>Relier un extrait à :</i> • auteur • genre littéraire • archétype

En grisé savoirs, savoir-faire et attendus réactivés.

## Exemple de planification annuelle personnalisable

Ce tableau fournit un exemple de planification annuelle personnalisable pour l'enseignement en S2, en se basant sur l'articulation des apprentissages et des attendus présentés dans les [pages 30 à 36](#).



### Note d'utilisation :

Cette planification est une proposition de structure. L'enseignant doit personnaliser les contenus culturels (choix spécifiques des mythes, des auteurs ou des aspects de la vie quotidienne) et les textes latins exploités, car le référentiel laisse une grande latitude dans ces choix. Les exemples d'évaluations (grille formative, tâches de production) peuvent être adaptés des modèles fournis dans le présent programme.

Les colonnes peuvent être remplies ou adaptées selon le rythme de l'école.

L'enseignant peut ajouter une colonne "État d'avancement" pour transformer le tableau en cahier de matières vues.

Période/Séquence thématique (à personnaliser)	Thématiques culturelles	Objectifs linguistiques	Attendus visés	Évaluation & pistes interdisciplinaires
Séquence 1 Les fondations (Exemple : 6-8 semaines)	<p>Cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine (éléments essentiels).</p> <p>Chiffres romains</p> <p>Langues anciennes comme composantes d'une culture commune (familles de langues, emprunts actuels au latin et au grec).</p>	<p>Lexique de base.</p> <p>Notions de préfixe/radical/suffixe.</p>	<p>Identifier quelques éléments essentiels du cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine.</p> <p>Déchiffrer et écrire un chiffre romain.</p> <p>Identifier un emprunt du français ou d'une autre langue au choix à une langue ancienne.</p> <p>Identifier une famille de mots et un champ lexical. Identifier l'étymologie d'un mot.</p> <p>Expliquer le sens d'un dérivé, à partir d'un mot latin ou grec connu.</p>	<p>Évaluation diagnostique/formative :</p> <p>Test de repérage lexical ou morphologique (si pertinent).</p>

Période/Séquence thématique (à personnaliser)	Thématiques culturelles	Objectifs linguistiques	Attendus visés	Évaluation & pistes interdisciplinaires
<p>Séquence 2 : La vie quotidienne à Rome (Exemple : 8-10 semaines)</p>	<p>Aspects de la vie quotidienne (logement, loisirs, éducation... au choix de l'enseignant).</p> <p>Composantes essentielles de l'urbanisme antique (Ex: <i>domus</i>, thermes, <i>insulae</i>, forum, etc., au choix de l'enseignant).</p> <p>Caractéristiques de différents supports (peinture, céramique, objets archéologiques).</p>	<p>Constituants de la proposition : nature, genre, fonction des mots.</p> <p>Proposition principale.</p>	<p>Décrire un aspect de la vie quotidienne à partir des vestiges matériels archéologiques et architecturaux.</p> <p>Identifier les principaux espaces et monuments d'un site archéologique antique avec l'aide éventuelle d'un texte.</p> <p>Identifier les éléments architecturaux empruntés à l'Antiquité, notamment dans un environnement proche.</p> <p>Décrire un support, un document un objet</p> <p>Relier un cas et une fonction. Utilisation d'un outil de référence pour identifier le cas d'un nom (1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> déclinaisons au singulier et au pluriel) et le cas/nombre/genre d'un adjectif. Traduire, en français correct, des unités sémantiques et syntaxiques significatives, dans un extrait de texte latin non vu (simplifié possible).</p>	<p>Tâche finale :</p> <p>Créer une carte postale de la Rome antique (production personnelle synthétique).</p> <p>Lien interdisciplinaire : Français (narration, vocabulaire), ECA (étude de l'architecture).</p>

Période/Séquence thématique (à personnaliser)	Thématiques culturelles	Objectifs linguistiques	Attendus visés	Évaluation & pistes interdisciplinaires
<p>Séquence 3 : Mythes et récits fondateurs (Exemple : 8-10 semaines)</p>	<p>Figures héroïques, mythiques et légendaires (au choix de l'enseignant). Divinités et leurs attributs caractéristiques.</p>	<p>Verbes</p> <p>Organisateurs textuels : conjonctions, marqueurs logiques.</p>	<p>Identifier un dieu par sa représentation.</p> <p>Identifier quelques figures et épisodes mythologiques.</p> <p>Sélectionner les informations pertinentes d'un texte pour répondre à un questionnaire ou compléter un tableau (selon le thème choisi).</p> <p>Identifier le radical d'un verbe (présent ou parfait). Identifier une terminaison (1<sup>re</sup> pers. sing., 3<sup>e</sup> pers. sing. et pluriel).</p> <p>Identifier un verbe à l'indicatif présent ou au parfait actif.</p> <p>Relier une terminaison et un temps/personne.</p> <p>Traduire de manière pertinente une forme verbale.</p> <p>Identifier les organisateurs textuels.</p> <p>Traduire, en français correct, des unités sémantiques et syntaxiques significatives.</p>	<p>Tâche finale : Analyser un texte simplifié sur un mythe.</p> <p>Production personnelle en lien avec l'attendu « Développer ou synthétiser un aspect significatif du monde gréco-romain ».</p> <p>Lien interdisciplinaire : Français (lecture de récits mythologiques).</p>

Liste des matières	S2	S3
<b>Grammaire et lexique</b>		
Lexique de base	✓	✓
Lexique complémentaire	✓	✓
Notion de préfixe/radical/suffixe	✓	✓
Sens des principaux préfixes et suffixes grecs et latins	✓	✓
Conjonctions	✓	✓
Marqueurs logiques	✓	✓
Noms : 1-2-3 D	✓	✓
Nature, genre, fonction, lien cas/fonction	✓	✓
Verbes :		
indicatifs <b>présent</b> et <b>parfait</b> (radicaux) aux 1 <sup>er</sup> et 3 <sup>e</sup> personnes du singulier et 3 <sup>e</sup> personnes du pluriel	✓	✓
infinitifs présent et parfait actifs		✓
subjonctifs imparfait et plus-que-parfait actifs		✓
indicatif parfait passif		✓
infinitif parfait passif		✓
subjonctif plus-que-parfait passif	✓	
Propositions :		
principale	✓	✓
subordonnées : circonstancielles (adverbiales/cum historique)		✓
complétives (nominales/P2 infinitive)		✓
relatives (adjectivales)	✓	
<b>Culture</b>		
Cadre géographique et culturel des civilisations méditerranéennes antiques	✓	✓
Familles de langues (romanes & indo-européennes)	✓	✓
Emprunts actuels au latin et au grec		✓
Caractéristiques de différents supports (documents & objets...)	✓	✓
Auteurs et genres littéraires rencontrés		✓
Vie quotidienne (loisirs, logements, éducation...)	✓	
Éléments de l'organisation sociale, à travers quelques notions clés :		✓
Servus/servitium (esclavage)		✓
Civis/civitas (citoyenneté)		✓
Res publica/imperium (régimes politiques)		✓
Grands composants de l'urbanisme au choix (voir référentiel)	✓	
+ en lien avec les 3 notions clés abordées :		✓
forum, insulae, domus, uilla, arcs de triomphe	✓	✓
Divinités & attributs caractéristiques	✓	
Figures & épisodes mythologiques	✓	✓
Chiffres romains (déchiffrer & écrire)	✓	

- À la lecture de ces tableaux, il est important de noter la grande latitude laissée à chaque enseignant dans le choix des textes authentiques exploités et des thématiques abordées (par exemple, les figures et épisodes mythologiques). Cette volonté caractérise l'essence du référentiel et permet à chaque enseignant de se l'approprier.
- Une planification annuelle met en évidence l'articulation harmonieuse des différentes séquences pédagogiques construites par l'enseignant et constitue un outil réflexif constructif des pratiques pédagogiques mises en œuvre. En outre, cette planification se transforme aisément en cahier des matières vues au cours de l'année. Par ailleurs, une planification disciplinaire et interdisciplinaire au sein de l'équipe éducative permet également d'articuler avec pertinence et cohérence les apprentissages et les attendus.

## Exemple de structure de séquence pédagogique à personnaliser

<b>Titre de la séquence</b> Exemple: <i>Le mythe de Pandore</i>				
<b>Durée</b> Exemple: 6 à 7 semaines (12 à 14 heures de cours)				
<b>Objectifs généraux</b> Exemple : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la compréhension de textes latins simples (authentiques ou adaptés).</li> <li>• Découvrir un aspect significatif de la civilisation romaine (ex. : mythe, citoyenneté, urbanisme...).</li> <li>• Renforcer les compétences en français par l'analyse linguistique.</li> <li>• Développer la maîtrise progressive du lexique spécifique à la langue de scolarisation (FLSco).</li> <li>• Encourager la pensée critique, la créativité et l'autonomie.</li> </ul>				
<b>Compétences visées</b> Compétence 1 : Traduction <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les éléments grammaticaux et lexicaux d'un texte.</li> <li>• Traduire des unités de sens en français correct.</li> </ul> Compétence 2 : Culture <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpréter un extrait de texte ou un document culturel.</li> <li>• Produire une synthèse ou une création en lien avec un thème culturel antique.</li> </ul>				
<b>Matières visées :</b> Exemple : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lexique/morphologie/syntaxe : à préciser</li> <li>• Élément culturel et civilisationnel : à préciser</li> </ul>				
<b>Déroulement de la séquence</b>				
Étape	Phase de l'enseignement explicite	Objectifs spécifiques	Activités proposées	Modalités pédagogiques
1. Accroche	Activation des connaissances antérieures	Susciter l'intérêt, activer les représentations	Exemple: Présentation du mythe de Pandore (vidéo et/ou image)	Discussion guidée, carte mentale collective
2. Présentation des objectifs	Clarification des attendus	Comprendre ce qu'on va apprendre et pourquoi	Présentation orale + affichage des objectifs de la séquence	Tableau des objectifs visibles en classe
3. Modélisation	Enseignement explicite du lexique et de la grammaire	Identifier les mots, les cas, les fonctions	Lecture du texte latin éventuellement simplifié (S2) ou authentique (S3) repérage guidé	L'enseignant modélise à voix haute les stratégies

4. Pratique guidée	Entrainement accompagné	Appliquer les stratégies de traduction	Exercices de repérage morphologique, traduction en binômes	Feedback immédiat, reformulation collective
5. Pratique autonome	Consolidation des apprentissages	Traduire seul un extrait proche du modèle	Traduction individuelle avec dictionnaire et fiches-outils	Correction collective avec justification
6. Réinvestissement culturel	Transfert des apprentissages	Comprendre le rôle du mythe dans la culture romaine	Analyse du mythe, comparaison avec d'autres figures	Travail en groupes, débat structuré
7. Création personnelle	Application créative	Réécrire ou représenter le mythe	BD, récit moderne, capsule audio	Travail différencié, accompagnement personnalisé
8. Évaluation et métacognition	Vérification de la compréhension + retour réflexif	Évaluer les acquis et les stratégies utilisées	Quiz/jeu de piste, autoévaluation, fiche de synthèse collective	Grille critériée, portfolio, discussion finale
<b>Différenciation (liste non exhaustive)</b>				
<p>Exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Groupes de besoins pour les exercices de traduction.</li> <li>Supports variés (visuels, audio, écrits).</li> <li>Tâches complexes avec niveaux d'entrée multiples.</li> <li>Autoévaluation et tutorat entre pairs.</li> </ul>				
<b>Évaluation</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnostique :           <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemple: test de repérage lexical ou morphologique.</li> </ul> </li> <li>Formative :           <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemple: exercices réguliers et variés et/ou jeux avec feedbacks oraux/écrits.</li> </ul> </li> </ul>				
<b>Visées transversales (liste non exhaustive)</b>				
<p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Développement de l'autonomie (journal d'apprentissage, plan de travail).</li> <li>Éducation aux médias (analyse de représentations mythologiques et l'influence des supports médiatiques utilisés).</li> <li>FLSco : enrichissement du vocabulaire spécifique au contexte scolaire et disciplinaire et structuration de la pensée.</li> <li>Interdisciplinarité : formation historique, ECA, français, EPC.</li> </ul>				
<b>Liens interdisciplinaires (liste non exhaustive)</b>				
<p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Français : narration, vocabulaire, figures de style.</li> </ul>				

## Suggestion d'outils pédagogiques

- Affichage des objectifs (visibles à chaque séance).
- Tableaux d'ancrage à afficher en classe (pour modéliser un processus de résolution de tâche).
- Fiches-outils (déclinaisons, conjugaisons, lexique).
- Cartes mentales.
- Grilles de repérage (cas, fonctions, temps verbaux).
- Feedback immédiat (oral et écrit).
- Autoévaluation guidée (avec critères explicites).
- Flashcards (de la conception à l'utilisation) en version papier numérisable et à utiliser au choix en version papier ou numérique.
- Journal d'apprentissage (réflexion sur les stratégies).
- Graphique SVA (« ce que je sais, ce que je veux apprendre, ce que j'ai appris »).
- Tout dispositif de ludification/gamification pertinent : du plus simple (jeu de plateau, jeu de cartes...) à l'Escape Game numérique très élaboré.
- ...

*La liste proposée ne constitue qu'un modeste échantillon des très nombreux dispositifs existants.*

## Exemples de grilles d'évaluation

### Exemple de grille d'évaluation critériée

Objectif: Manifester sa compréhension de la notion de *civis/civitas* (citoyenneté) dans le monde romain à travers une production artistique. (voir [tableau 1-> compétence 2 -> S3 -> exemple de tâche -> Activité artistique sur la citoyenneté romaine](#)).

Critères	Description	Points	Note
Titre accrocheur	Le titre est <b>pertinent</b> et attire l'attention.	...	
Illustration centrale	L'illustration représente clairement un aspect de la citoyenneté romaine.	...	
Phrase explicative	La phrase explicative résume bien l'idée principale du texte.	...	
Éléments décoratifs	Les éléments décoratifs sont inspirés de l'art ou de l'urbanisme romain.	...	
Présentation générale	L'affiche est soignée, lisible et bien organisée.	...	
Commentaires de l'enseignant:			

#### Quelques remarques :

Les élèves doivent avoir la grille d'évaluation avec les consignes de la tâche proposée. On y retrouve les notions de pertinence, cohérence, qualité, soin, respect des consignes. La pondération est laissée au choix de l'enseignant. Chaque critère est adapté, développé et catégorisé en adéquation avec la tâche visée et les attendus correspondants. D'autres critères peuvent être ajoutés. Les commentaires (feedback) de l'enseignant doivent être constructifs, motivants et s'accompagner dans la mesure du possible de pistes concrètes d'amélioration. Dans le cas d'une évaluation formative, les points peuvent être remplacés par des appréciations auxquelles les élèves ont accès et dont l'enseignant vérifie la bonne compréhension. Dans la même perspective, un volet réflexif destiné à l'élève peut être intégré.

## Exemple de grille d'évaluation formative pour la compétence 1 (traduction)

Objectif: Traduire, en français correct, des unités sémantiques et syntaxiques significatives, dans un extrait de texte latin non vu. (voir [tableau 1-> compétence 1 -> S2 -> exemple de tâche -> Traduis les passages laissés en latin : Des animaux sauvages perturbent une bataille \(Tite- Live, X, 27, 8-9\)](#)).

Critères	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Identification correcte des mots clés du texte			
Traduction fidèle des phrases simples			
Compréhension du contexte général du texte			
Utilisation correcte du lexique et des notes			
Capacité à reformuler le texte en français			
Commentaires de l'élève :			
Commentaires de l'enseignant :			

## Exemples de tâches avec grille d'évaluation formative critériée pour la compétence 2 (culture)

### Exemple 1 – S2

Objectif : Manifester sa compréhension de la vie quotidienne dans la Rome antique à travers une production personnelle synthétique (voir [Tableau 1>S2-> compétence 2-> Créer une carte postale de la Rome antique](#))

La fiche élève peut se présenter comme suit :

#### Carte postale de la Rome antique

##### Objectif pédagogique

Manifester sa compréhension de la vie quotidienne dans la Rome antique à travers une production personnelle synthétique.

##### Consignes

Tu es un jeune Romain ou une jeune Romaine vivant au I<sup>er</sup> siècle de notre ère. Tu écris une carte postale imaginaire à un ami pour lui raconter ta journée.

Ta carte doit :

- Être rédigée en français correct (10 à 15 lignes)
- Mentionner au moins trois aspects de la vie quotidienne (logement, loisirs, école, alimentation, vêtements...)
- Inclure au moins un élément de l'urbanisme romain (forum, domus, thermes, etc.)
- Être accompagnée d'une illustration personnelle (dessin, collage ou image imprimée) représentant un lieu ou une scène de ta journée.

##### Carte postale

Écris ta carte postale ici :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



### Illustration

Colle ou dessine ton illustration ici :

### Autoévaluation :

Ce que j'ai appris :

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

Ce que j'ai aimé :

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

Ce que je peux améliorer :

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

### Grille d'évaluation formative

Objectif : Manifester sa compréhension de la vie quotidienne dans la Rome antique à travers une production personnelle synthétique.

Critères	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis	Commentaires
Respect des consignes				
Richesse des contenus culturels				
Qualité de l'expression écrite				
Soin de la présentation				
Pertinence de l'illustration				

### Commentaires généraux

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Exemple 2 – S3

Objectif : Mettre en évidence les similitudes et les différences entre la citoyenneté romaine (civis/civitas) et la citoyenneté contemporaine à travers une production orale personnelle. (voir [Tableau 1>S3-> compétence 2-> Créer un podcast : “Citoyen à Rome, citoyen aujourd’hui ?”](#))

La fiche élève peut se présenter comme suit :

### Podcast : « Citoyen à Rome, citoyen aujourd’hui ? »

#### Objectif pédagogique

Mettre en évidence les similitudes et les différences entre la citoyenneté romaine (civis/civitas) et la citoyenneté contemporaine à travers une production orale personnelle.

#### Consignes

Tu vas créer un mini-podcast (2 à 3 minutes) dans lequel tu incarnes un jeune citoyen romain qui découvre notre époque. Tu raconteras ce qui te surprend, ce qui te semble familier et ce que tu ne comprends pas.

Ton podcast doit :

- Être rédigé en français correct et enregistré avec clarté
- Mentionner au moins trois éléments de la citoyenneté romaine (droits, devoirs, exclusion des esclaves, rôle politique...)
- Comparer ces éléments avec la citoyenneté actuelle (vote, égalité, droits sociaux...)
- Inclure une réflexion personnelle sur ce que signifie “être citoyen” aujourd’hui.

#### Écrire le script du podcast :

#### Idées de comparaison entre Rome antique et citoyenneté actuelle :

#### Autoévaluation :

Ce que j'ai appris :

Ce que j'ai aimé :

Ce que je peux améliorer :

### Grille d'évaluation formative

Objectif: Mettre en évidence les similitudes et les différences entre la citoyenneté romaine (civis/civitas) et la citoyenneté contemporaine à travers une production orale personnelle.

Critères	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Respect des consignes			
Richesse des contenus historiques			
Qualité de l'expression orale			
Pertinence de la comparaison			
Originalité de la réflexion			

### Commentaires de l'enseignant

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## C. Visées transversales

Ce point d'attention complète et résume les visées transversales définies dans le référentiel de Français et Langues Anciennes (FRALA)<sup>5</sup>. Ces visées incluent la connaissance de soi et l'ouverture aux autres, l'apprentissage à apprendre, le développement d'une pensée critique et complexe, la créativité et l'esprit d'entreprendre, la découverte du monde scolaire et professionnel, ainsi que le développement de projets personnels et professionnels. En découvrant les civilisations grecques et romaines, les élèves sont initiés à une démarche philologique rigoureuse, développant des aptitudes analytiques et une ouverture à des métiers qui ont trait notamment aux domaines juridique, historique, linguistique. Ces domaines « traditionnels » sont complétés par des métiers émergents tels que les Community Managers et les Prompt Engineers. En outre, la découverte et l'étude de vestiges archéologiques, architecturaux et artistiques ouvrent des perspectives aux métiers de la restauration et de la conservation du patrimoine. En étudiant les langues anciennes, les élèves développent une conscience de soi et des autres en explorant les fondements culturels communs et les différences historiques entre leur propre culture et celle de l'Antiquité. Cette prise de conscience favorise l'ouverture à la diversité des identités socioculturelles. De plus, l'organisation syntaxique et le caractère flexionnel des langues anciennes amènent les élèves à observer, comparer, raisonner, catégoriser et ordonner des éléments linguistiques, des compétences transférables à d'autres disciplines et essentielles pour apprendre à apprendre. L'analyse critique des textes latins, des documents iconographiques et architecturaux, ainsi que des figures mythiques et légendaires, développe chez les élèves une pensée critique et complexe, les aidant à évaluer la fiabilité des informations et à formuler des hypothèses. La créativité et l'esprit d'entreprendre sont sollicités à travers la réalisation de productions écrites, artistiques ou orales, permettant aux élèves de transformer des idées en actes concrets. Enfin, l'étude du latin aide les élèves à se projeter dans l'avenir en enrichissant leur imaginaire et en les sensibilisant à la diversité des possibles, tout en les encourageant à élaborer des projets personnels et professionnels. En intégrant ces visées transversales, l'enseignement du latin contribue à une formation complète et enrichissante, préparant les élèves à devenir des citoyens éclairés et engagés.

## D. Langues anciennes et Éducation aux Médias<sup>6</sup>

L'enseignement du latin peut être étroitement lié à l'Éducation aux Médias (EAM) en intégrant les trois dimensions de l'EAM<sup>7</sup> : informationnelle, technique et sociale. En étudiant le latin, les élèves développent des compétences médiatiques essentielles, telles que l'analyse critique des sources d'information, la compréhension des procédés techniques utilisés dans les médias et la réflexion sur les contextes sociaux de communication. Par exemple, l'analyse des textes latins permet aux élèves de déchiffrer les intentions des auteurs, les genres littéraires et les structures narratives, ce qui est directement applicable à l'évaluation des contenus médiatiques modernes. De plus, la traduction et l'interprétation des textes anciens encouragent les élèves à adopter différentes postures de lecture, telles que la lecture fonctionnelle, littéraire, participative et distanciée, leur permettant de développer une compréhension nuancée des messages médiatiques. En explorant les effets produits par les procédés techniques, comme le cadrage, le montage et les figures de style, les élèves apprennent à identifier les techniques utilisées dans les médias pour influencer les perceptions et les émotions. Cette compétence est cruciale pour développer un esprit critique face aux informations véhiculées par les médias. En outre, l'étude du latin offre des opportunités de production médiatique, telles que la création de capsules vidéo, de reportages et de critiques, permettant aux élèves de s'engager activement dans la communication médiatique. Enfin, la dimension sociale de l'EAM est renforcée par la réflexion sur les situations de communication dans lesquelles les textes latins étaient produits et reçus, aidant les élèves à comprendre les rôles et les effets de l'information et de la désinformation dans la société actuelle. En intégrant ces aspects de l'Éducation aux Médias, l'enseignement du latin contribue à former des citoyens éclairés, capables de naviguer dans le paysage médiatique avec discernement et responsabilité.

5 En particulier, les pages 221 à 227 du Référentiel FRALA.

6 Ressources: Simone THONON, *Médias et langues anciennes* (3 volumes disponibles au CAF).

7 En particulier, les pages 5 à 14 et 50 à 55 de *L'Éducation aux Médias dans les référentiels du Tronc Commun*.

## E. Langues anciennes et FLSco

L'enseignement du latin peut être étroitement lié au Français Langue de Scolarisation (FLSco) en renforçant les compétences linguistiques et culturelles des élèves. En étudiant le latin, les élèves développent une compréhension approfondie des structures grammaticales et syntaxiques, ce qui facilite l'apprentissage du français. La traduction de textes latins en français exige une maîtrise précise du vocabulaire et des règles grammaticales, contribuant ainsi à améliorer les compétences en FLSco. De plus, l'analyse des textes latins expose les élèves à des œuvres littéraires et philosophiques qui ont influencé la culture française, enrichissant leur bagage culturel et leur compréhension des références historiques et littéraires. Cette immersion dans les textes anciens développe également des compétences de pensée critique et d'analyse, car les élèves doivent interpréter les intentions des auteurs et les contextes historiques. Ces compétences sont transférables à la compréhension et à l'analyse des textes en français, qu'ils soient littéraires, informatifs ou médiatiques. En outre, l'étude du latin encourage les élèves à adopter une posture réflexive et analytique vis-à-vis de la langue, les aidant à devenir des utilisateurs plus conscients et compétents du français dans un contexte scolaire et au-delà. En intégrant ces éléments, l'enseignement du latin contribue de manière significative au développement des compétences en FLSco, préparant ainsi les élèves à réussir dans leurs études et dans leur vie quotidienne.

## F. Liens interdisciplinaires<sup>8</sup>

L'enseignement du latin au tronc commun peut être enrichi par des activités interdisciplinaires qui favorisent une compréhension globale et intégrée des savoirs. En associant le latin à des disciplines telles que la formation historique, l'EPC, les sciences et l'ECA, les élèves peuvent explorer des thématiques variées et développer des compétences transférables. Par exemple, en formation historique, les élèves peuvent étudier les grandes périodes de la civilisation romaine, analyser des documents historiques et archéologiques, et comprendre les influences romaines sur les sociétés modernes. En EPC, ils peuvent examiner les textes philosophiques latins, discuter des concepts éthiques et politiques de l'Antiquité et les comparer aux idées contemporaines. Les sciences peuvent être intégrées en explorant les avancées technologiques et scientifiques de l'époque romaine, telles que l'ingénierie des aqueducs et des routes, et en réalisant des projets pratiques comme la construction de maquettes. L'ECA offre également de nombreuses possibilités, comme la création de mosaïques, l'étude de la sculpture et de l'architecture romaines, et la mise en scène de pièces de théâtre classiques. Ces activités interdisciplinaires permettent aux élèves de voir les liens entre les différentes matières, de développer leur créativité et leur esprit critique, et de s'engager activement dans leur apprentissage. En intégrant ces approches, l'enseignement du latin devient une expérience complète et enrichissante, contribuant à l'émancipation intellectuelle et sociale des élèves et leur offrant les clés pour comprendre et apprécier la richesse de la civilisation romaine.

Le tableau page suivante reprend quelques pistes pédagogiques qui s'appuient sur une approche décloisonnée où le latin sert notamment d'outil métalinguistique pour des compétences transversales, de support culturel commun dans des domaines d'apprentissage et de base étymologique grecque et latine pour des termes spécialisés.

8 En particulier, la page 212 du Référentiel FRALA.

Discipline	Liens avec les langues anciennes
<b>Français</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enrichissement du vocabulaire français grâce aux racines grecques et latines.</li> <li>- Compréhension des structures grammaticales.</li> <li>- Renforcement de la maîtrise de la grammaire française et de l'étymologie.</li> <li>- Lecture de fables et récits mythologiques (S2 et S3)</li> </ul>
<b>Langues modernes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitation de l'apprentissage des langues romanes (espagnol, italien, etc.) grâce aux similitudes lexicales et grammaticales.</li> <li>- Facilitation de l'apprentissage lexical en anglais (dont environ 30% provient du latin<sup>9</sup>).</li> <li>- Analyse des structures grammaticales communes (ex : subjonctif, déclinaisons).</li> <li>- Apport du latin et du grec au lexique scientifique et technique commun aux langues romanes.</li> </ul>
<b>Mathématiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation de termes latins et grecs dans la terminologie mathématique.</li> <li>- Développement de la logique et de la rigueur.</li> <li>- Développement des compétences en raisonnement déductif grâce à la traduction latine.</li> </ul>
<b>Sciences</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compréhension des termes scientifiques dérivés du grec et du latin.</li> <li>- Développement de la pensée analytique.</li> <li>- Utilisation systématique de l'étymologie grecque et latine pour expliquer le vocabulaire spécialisé (ex : photosynthèse).</li> </ul>
<b>FHGES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation des critères de comparaison qui permettent d'analyser les systèmes socio-politiques à Athènes au V<sup>e</sup> siècle et à différents moments de l'histoire romaine antique (en début de S3).</li> <li>- Analyse et initiation à la pensée critique et aux concepts philosophiques à partir de textes de l'Antiquité.</li> <li>- Étude des institutions antiques comme fondement des institutions européennes<sup>10</sup>.</li> </ul>
<b>ECA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploration de la littérature latine et de ses œuvres majeures.</li> <li>- Influence de la culture romaine sur les arts.</li> <li>- Étude des inspirations gréco-latines pour comprendre les œuvres artistiques et littéraires européennes.</li> </ul>
<b>EPC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude des philosophes romains et de leurs contributions.</li> <li>- Compréhension des concepts de citoyenneté et de droit romain.</li> <li>- Utilisation des textes latins pour l'initiation à la pensée critique.</li> </ul>
<b>Éducation physique et à la santé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation de termes latins dans l'anatomie et la médecine.</li> <li>- Influence de la culture romaine sur les pratiques sportives.</li> <li>- Étude des termes latins désignant les parties du corps et les mouvements.</li> </ul>
<b>FMTTN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des néologismes techniques construits à partir de racines latines et grecques.</li> <li>- Étude des innovations romaines telles que les automates, les entrepôts climatisés<sup>11</sup> et la gestion de l'eau<sup>12</sup> (ces deux derniers thèmes peuvent également être mis en lien avec l'éducation relative à l'Environnement et au Développement durable)</li> </ul>

9 Wikipedia. (2025). Latin influence in English.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Latin\\_influence\\_in\\_English#cite\\_note-1](https://en.wikipedia.org/wiki/Latin_influence_in_English#cite_note-1)

10 En particulier, l'extraordinaire réseau routier et son importance militaire et économique : Modélisations du réseau routier de l'Empire romain :

<https://histoire-itinerante.fr/cartotheque/voies-romaines-reseau-routier-empire-romain/>.

Robert, Sandrine. (2009). L'héritage pré et post-romain dans les réseaux routiers anciens. Les Nouvelles de l'archéologie, 115, 23-30. <https://doi.org/10.4000/nda.657>. Consulté le 07 avril 2025.

Navamuel, Fidel. (2020). Bon voyage...sur les routes de l'empire romain, Les Outils Tice. <https://outilstice.com/2020/07/bon-voyage-sur-les-routes-de-lempire-romain/>.

Hypotheses. (2020). Route, Actu@lités des Études Anciennes – Le carnet scientifique de la Revue des Études Anciennes. <https://reainfo.hypotheses.org/tag/route>.

11 Bukowiecki, Évelyne, Panzieri, Camilla, Zugmeyer, Stéphanie. (2011). Portus. Les entrepôts de Trajan. Mélanges de l'École française de Rome - Antiquité, 123(1), 351-359. <https://doi.org/10.4000/mefra.570>.

Bukowiecki, Évelyne. (2020). Histoire d'un site (1) : Portus, les docks high-tech des empereurs romains. École française de Rome, À l'École de toute l'Italie. Consulté le 6 juin 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/o4r1>.

12 Buruiana, Traian. (2018). Connaître, conduire et consommer les eaux douces d'après les auteurs de la Rome antique du Ier siècle ap. J.-C. au IIe siècle ap. J.-C. Cahiers d'histoire, 36(1), 21-42. Consulté le 6 juin 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.7202/1054178ar>.

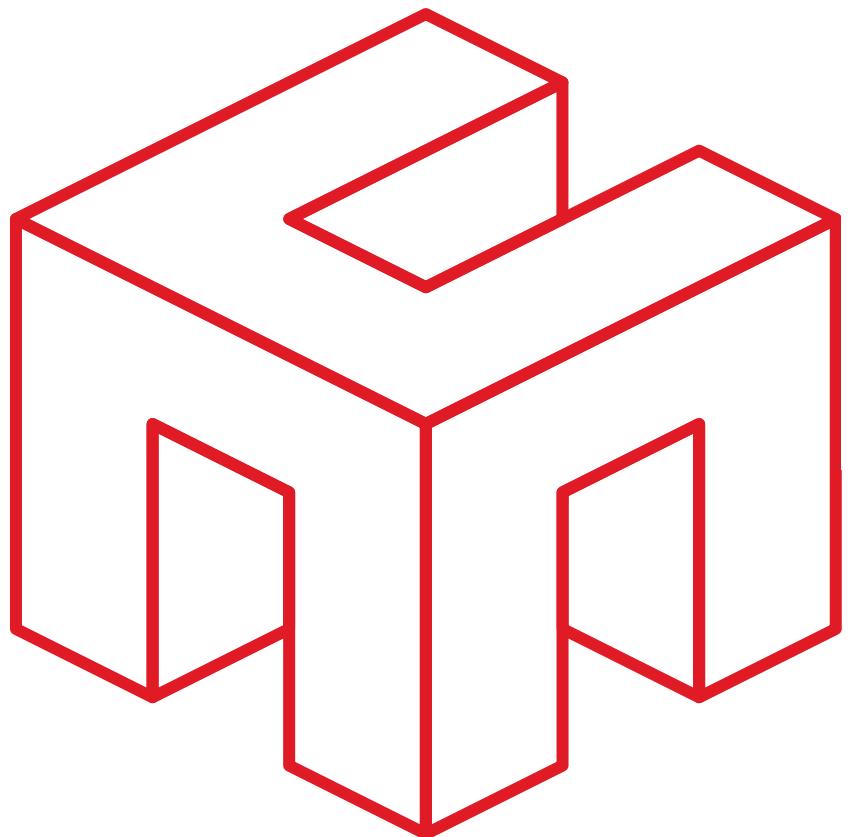
## BIBLIOGRAPHIE

- ▣ Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Référentiel de Français et Langues anciennes (FRALA)*.
- ▣ Conseil supérieur de l'éducation aux médias. (2022). *L'éducation aux médias dans les référentiels du Tronc Commun*.
- ▣ Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). *L'évaluation au service des apprentissages de tous les élèves dans le cadre du Tronc Commun*.
- ▣ Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024). *Référentiel du Tronc Commun L'éducation relative à l'environnement et au développement durable (ErE DD)*.
- ▣ Thonon, Simone. (2009). *Médias et langues anciennes*. Tihange : Centre d'Autoformation et de Formation continuée.
- ▣ Thonon, Simone. (2011). *Médias et langues anciennes 2*. Tihange : Centre d'Autoformation et de Formation continuée.
- ▣ Thonon, Simone. (2013). *Médias et langues anciennes 3*. Tihange : Centre d'Autoformation et de Formation continuée.

## SITOGRAPHIE

- ▣ Université de Caen, Maison de la Recherche en Sciences Humaines. (2025). *Le plan de Rome - Restituer la Rome Antique*. <https://rome.unicaen.fr/>
- ▣ Wikipédia. (2025). *Latin influence in English*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Latin\\_influence\\_in\\_English#cite\\_note-1](https://en.wikipedia.org/wiki/Latin_influence_in_English#cite_note-1)
- ▣ Histoire itinérante. (2022). *Modélisation du réseau routier de l'Empire romain*. <https://histoire-itinérante.fr/cartotheque/voies-romaines-reseau-routier-empire-romain/>
- ▣ Robert, Sandrine. (2009). *L'héritage pré et post-romain dans les réseaux routiers anciens*. Les Nouvelles de l'archéologie, 115, 23-30. <https://doi.org/10.4000/nda.657>.
- ▣ Navamuel, Fidel. (2020). *Bon voyage...sur les routes de l'empire romain*. Les Outils Tice. <https://outilstice.com/2020/07/bon-voyage-sur-les-routes-de-lempire-romain/>.
- ▣ Hypotheses. (2020). *Route*. Actu@lités des Études Anciennes – Le carnet scientifique de la Revue des Études Anciennes. <https://reainfo.hypotheses.org/tag/route>.
- ▣ Bukowiecki, Évelyne, Panzieri, Camilla, Zugmeyer, Stéphanie. (2011). *Portus. Les entrepôts de Trajan*. Mélanges de l'École française de Rome - Antiquité, 123(1), 351-359. <https://doi.org/10.4000/mefra.570>.
- ▣ Bukowiecki, Évelyne. (2020). *Histoire d'un site (1) : Portus, les docks high-tech des empereurs romains*. École française de Rome, À l'École de toute l'Italie. <https://doi.org/10.58079/o4r1>.
- ▣ Buriana, Traian. (2018). *Connaître, conduire et consommer les eaux douces d'après les auteurs de la Rome antique du I<sup>er</sup> siècle av. J.-C. au II<sup>e</sup> siècle ap. J.-C.* Cahiers d'histoire, 36(1), 21-42. <https://doi.org/10.7202/1054178ar>.

# RÉFÉRENTIEL



# RÉFÉRENTIEL DE FRANÇAIS ET LANGUES ANCIENNES



## TRONC COMMUN

# AVANT-PROPOS

Notre société ne cesse d'être bousculée, interpellée par des transformations profondes, survenant à un rythme pour le moins soutenu. Notre société ne cesse de se densifier et de se complexifier. C'est un défi permanent qui impose à la Fédération Wallonie-Bruxelles de doter l'ensemble des élèves d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maîtrise, par tous, de connaissances et de compétences essentielles que porte la double exigence d'équité et d'efficacité de notre école.

Dans cette perspective, il importait d'écrire de nouveaux référentiels adaptés aux exigences d'une formation commune des citoyennes et des citoyens du 21<sup>e</sup> siècle et à celles du « Pacte pour un enseignement d'excellence ». En effet, les « Socles de compétences » ayant prévalu pendant 20 ans dans l'enseignement fondamental et le début de l'enseignement secondaire, nécessitaient d'être repensés et actualisés. Ceci, afin de permettre aux jeunes de demain d'acquérir des connaissances et des compétences qui ne sont pas (ou pas suffisamment) enseignées dans le parcours scolaire d'aujourd'hui et par là même, contribuer à leur insertion socioprofessionnelle et à les rendre lucides, autonomes et acteurs de leur vie.

C'est ainsi qu'un vaste projet d'élaboration des référentiels du tronc commun a démarré en 2018. À l'instar des autres chantiers du Pacte, ils ont mobilisé une large participation. Ces référentiels ont été conçus par dix groupes rédactionnels composés de représentants du Service général de l'inspection, des (fédérations de) pouvoirs organisateurs – conseillers pédagogiques, directeurs ou enseignant(e)s de terrain – de membres de la Direction générale du Pilotage du Système éducatif et d'experts académiques.

L'écriture de ces référentiels s'est déroulée sous la supervision de la « Commission des référentiels et des programmes », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées : la précision, la clarté, la juste progressivité, la cohérence verticale (entre les années) et horizontale (entre les disciplines d'une année) et, enfin, le réalisme des contenus et des attendus. En phase de finalisation, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, impliquant des enseignant(e)s de terrain et des experts académiques, afin d'évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de les adapter au besoin.

Ces référentiels modernisent et diversifient les apprentissages. Ils cherchent à renforcer la maîtrise des savoirs de base et traduisent la plus grande place accordée aux langues modernes, à l'éducation culturelle et artistique, à l'éducation physique et à la santé, à la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Enfin, ils identifient les apprentissages qui contribuent aux visées transversales propices au développement citoyen des élèves et à leur orientation positive. Tout en veillant à construire un premier bagage solide, commun à tous les élèves, ces référentiels alimentent le désir et le plaisir d'apprendre. Les savoirs, savoir-faire et compétences visés ont été sélectionnés en évitant de soumettre les élèves, trop tôt ou trop vite, à des apprentissages formels. Ils entendent respecter le développement de chaque élève.

Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif font partie des ambitions du Pacte et tronc commun. Nous pensons que ces référentiels contribueront à rencontrer ces ambitions.

Bien que nouveaux, ces référentiels s'inscrivent dans une certaine continuité avec les *Socles de compétences*. Ces derniers seront remplacés progressivement au fur et à mesure du déploiement de la réforme du tronc commun. Ces référentiels seront d'application dans les établissements dès la rentrée 2022, pour les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires, dès 2023, pour les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> primaires, dès 2024, pour la 5<sup>e</sup> primaire, et ainsi de suite, selon une progression annuelle, jusqu'en 2028 (3<sup>e</sup> année du secondaire).

L'enjeu et le défi sont enthousiasmants et à la hauteur de notre passion commune pour l'enseignement. En tant que premiers acteurs du changement, nous vous invitons à les découvrir, à vous familiariser avec leur philosophie, en espérant qu'ils seront inspirants, enrichissants et utiles à vos pratiques pédagogiques personnelles.



Caroline DÉSIR  
Ministre de l'Éducation

# PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

## 1. L'ÉCRITURE DES RÉFÉRENTIELS DANS LE CADRE DU « PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE »

### 1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

Les évolutions complexes, les défis et les exigences accrues de nos sociétés imposent de doter l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maîtrise, par tous, de cet essentiel que porte la double exigence d'efficacité et d'équité de notre école.

Dans cette perspective, le nouveau tronc commun renforcé et redéfini dans ses contenus et dans ses modalités vise à ce que chaque élève, quel que soit son profil, acquière, d'une part, l'ensemble des savoirs fondamentaux de nature à l'outiller pour l'apprentissage tout au long de la vie, et, d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social, culturel et professionnel.

Durant cette formation, chaque élève sera amené, quelle que soit l'orientation ultérieure de ses études, à maîtriser un bagage scolaire de base. Ce socle, composé d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences, lui permettra à la fois de poursuivre sa formation et de rencontrer les finalités générales du tronc commun :

- exercer une citoyenneté émancipée, critique, créative et solidaire des générations actuelles et futures ;
- acquérir des savoirs et des outils de compréhension plurielle du monde, en vue de penser et d'agir ;
- développer un plaisir d'apprendre soutenu et renouvelé ;
- s'épanouir dans les différentes facettes de sa personnalité ;
- acquérir des outils de construction de son identité sociale, réelle et virtuelle ;
- s'ouvrir à la pluralité des activités humaines dans la perspective d'un choix positif et murement réfléchi d'étude ;
- continuer à apprendre dans une société complexe et mondialisée.

Le tronc commun vise également à mettre en place les conditions d'une réduction conséquente de l'échec scolaire et du redoublement et celles d'une orientation éclairée et positive des élèves. En effet, l'élargissement de la palette des apprentissages proposés aux élèves contribuera à rendre leur choix de filière ultérieure moins négatif. Ce choix ne sera plus dicté, en creux, par ce que les élèves cherchent à éviter, mais par ce qu'ils souhaitent approfondir sur la base de la découverte, dénuée de hiérarchisation, d'une large gamme d'activités et de champs d'expertises humaines (technique, artistique, sportif, logico-mathématique, etc.). Cette orientation positive et le recul du choix de la filière constituent en outre un facteur reconnu d'une plus grande égalité sociale face à l'école, que ce soit en termes d'acquis ou de par-

cours. Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif animent l'ensemble du Pacte et le futur tronc commun en particulier.

Pour déployer le tronc commun et atteindre ses objectifs, l'écriture de nouveaux référentiels adaptés aux exigences du Pacte constituait une indispensable condition. Les référentiels sont en effet les clés de voute du curriculum scolaire. En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, ils assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. Conformément au Code de l'enseignement<sup>1</sup>, les référentiels<sup>2</sup> impactent et harmonisent la confection ultérieure des programmes par les Pouvoirs Organisateurs et les Fédérations de Pouvoirs Organisateurs, et donc ce qui sera en fin de compte enseigné dans les classes. Les référentiels revêtent donc une importance capitale en ce qu'ils constituent un contrat entre l'école et la société. Bénéficiant d'un statut décrétal et se situant à un niveau interréseaux, les référentiels définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité et précisent les attendus par rapport à ces contenus d'apprentissage (le « quoi apprendre »)<sup>3</sup>. Les programmes, quant à eux, proposent des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer ces contenus<sup>4</sup>.

Le référentiel des « Socles de compétences », qui balisait les apprentissages de l'école maternelle à la 2<sup>e</sup> année du secondaire, a prévalu pendant une vingtaine d'années. Entretemps, la société et le monde ayant considérablement changé, les attentes relatives à l'école, qui se doit de préparer les jeunes à l'avenir, devaient évoluer. L'écriture de nouveaux référentiels s'imposait donc, en regard, d'une part, des objectifs du Pacte et, d'autre part, des exigences d'une formation commune des citoyens du XXI<sup>e</sup> siècle. Toutefois, une certaine continuité avec l'ancien n'a pas été exclue, loin de là : des pans importants de la formation commune antérieure conservent leur pertinence dans le curriculum du tronc commun. Par ailleurs, l'écriture de nouveaux référentiels a été l'occasion de réévaluer, de repenser et d'améliorer le parcours des apprentissages, notamment en termes de clarté, de précision et de progressivité (voir *infra*, point 1.4). Elle a cherché en outre à moderniser le curriculum, en identifiant des connaissances et des compétences aujourd'hui essentielles.

## 1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

Les principales visées d'apprentissage du tronc commun sont définies au sein de huit domaines (voir tableau ci-dessous). Un premier référentiel, intitulé « référentiel des compétences initiales », identifie l'ensemble des apprentissages destinés aux élèves de l'école maternelle. Pour le reste de la scolarité du tronc commun, les visées des cinq premiers domaines s'incarnent au sein de neuf référentiels disciplinaires. En complément des cinq domaines spécifiques, trois domaines transversaux, plus novateurs, complètent le curriculum.

1 Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

2 « Référentiel : le référentiel présente de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à acquérir dans une discipline ou plusieurs disciplines » (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Titre 3, article 1.3.1-1, 50<sup>o</sup>).

3 Les définitions des termes « contenu d'apprentissage » et « attendu » sont précisées au point 3.1.

4 « Programmes d'études : l'ensemble d'orientations méthodologiques, de dispositifs et de situations pédagogiques, intégrant les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, et compétences, et les attendus définis dans les référentiels visés au Titre 4, Chapitres 2 et 3 » (Idem, Titre 3, article 1.3.1-1, 49<sup>o</sup>).

« *La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre* » constitue le premier de ces domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.

Le deuxième domaine transversal, « *Apprendre à apprendre et poser des choix* », est relatif à la capacité des élèves d'organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. En prenant conscience, en analysant et en régulant les opérations mentales impliquées dans la gestion de leurs apprentissages, ils maîtrisent progressivement les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ».

« *Apprendre à s'orienter* » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du curriculum du tronc commun. Ce qui est visé ici est la capacité de chaque élève de se mettre en projet et de se forger progressivement une vision de l'avenir.

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

	DOMAINES SPÉCIFIQUES	DOMAINES TRANSVERSAUX
<b>Maternel</b>	Domaine 1 : Français, Arts et Culture Domaine 2 : Langues modernes Domaines 3 et 4 : Premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé  Référentiel des compétences initiales <sup>5</sup>	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre  Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix
<b>De la 1<sup>re</sup> primaire à la 3<sup>e</sup> secondaire</b>	Domaine 1 : Français, Arts et Culture  Référentiel de Français – Langues anciennes  Référentiel d'Éducation culturelle et artistique  Domaine 2 : Langues modernes  Référentiel de Langues modernes <sup>6</sup>  Domaine 3 : Mathématiques, Sciences et Techniques  Référentiel de Mathématiques  Référentiel de Sciences  Référentiel de Formation manuelle, technique, technologique et numérique  Domaine 4 : Sciences humaines, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Religion ou Morale <sup>7</sup>  Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale  Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté  Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé  Référentiel d'Éducation physique et à la santé	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre  Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix  Domaine 8 : Apprendre à s'orienter

<sup>5</sup> Pour le niveau maternel, le référentiel dit des « compétences initiales » recouvre l'ensemble des domaines du tronc commun, à l'exception du domaine 8. Vu les spécificités du niveau maternel, les noms des domaines sont légèrement adaptés par rapport à ceux du reste du tronc commun.

<sup>6</sup> Valable à partir de la P3.

<sup>7</sup> Religion ou Morale : non couverts par les présents référentiels.

Ces huit domaines ont l'ambition de baliser ce que doit recouvrir aujourd'hui un curriculum de formation commune. Ils constituent et visent un « essentiel », c'est-à-dire ce que tous les élèves devraient savoir et savoir-faire à l'issue de leur parcours de base.

Les choix curriculaires ont été guidés par le souci, d'une part, de renforcer les savoirs, savoir-faire et compétences de base et, d'autre part, de mettre en valeur des disciplines, des contenus ou des aptitudes peu travaillés jusque-là, alors même qu'ils contribuent au développement et à l'épanouissement des futurs citoyens de notre temps. À l'échelle de l'ensemble du tronc commun, ces principes ont donné lieu à des réaménagements de la place qu'occupaient les différentes disciplines dans les grilles horaires et à la création de nouveaux référentiels. Parmi ces changements, relevons :

- une attention particulière à l'acquisition des savoirs de base en maternel et en primaire (« lire, écrire, compter, calculer ») et plus globalement, à l'amélioration de la maîtrise de la langue, qui sera travaillée à la fois au sein des périodes hebdomadaires consacrées au français, mais aussi, transversalement, au travers des autres disciplines et en assurant une initiation aux langues anciennes à tous les élèves, dans le secondaire ;
- la mise en œuvre d'une formation polytechnique et pluridisciplinaire s'incarnant en particulier, au sein d'une plus grande variété de domaines d'apprentissage, dans le développement d'une formation technologique, manuelle et numérique visant notamment à assurer une littératie numérique à chaque élève ;
- le renforcement de l'éducation culturelle et artistique tout au long du tronc commun, couplée à l'ambition plus large d'assurer à tous les élèves un véritable Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) durant l'ensemble de leur scolarité. Le référentiel d'Éducation culturelle et artistique du tronc commun est un des éléments traduisant cette ambition, mais l'un des éléments seulement. En effet, plus largement, la culture, la sensibilisation artistique et la mise en valeur de la créativité au sens large traversent les autres référentiels du tronc commun ;
- le renforcement de l'apprentissage des langues modernes, qui apparaissent plus tôt que précédemment dans le parcours, avec le démarrage de l'apprentissage d'une première langue étrangère en 3<sup>e</sup> année primaire au sein de toute la Fédération et d'une seconde langue étrangère, dès la 2<sup>e</sup> année du secondaire. Par ailleurs, « l'Éveil aux langues » fait partie des apprentissages travaillés de la 1<sup>re</sup> maternelle à la 2<sup>e</sup> primaire par l'enseignant titulaire et à raison d'une période par semaine. Cet éveil aux langues propose une ouverture à une diversité de langues. En ce sens, il ne porte pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les activités d'éveil aux langues consistent à découvrir, explorer et comparer une variété de langues, de divers statuts (langue de l'école, langue du voisin, langues européennes, langue des migrants, langues régionales...). Ainsi, parallèlement à sa dimension linguistique et à son attention particulière au sonore, au chant et au rythme, l'éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, contribuant à la visée d'une société davantage tolérante et ouverte. Le cours de langue moderne prend le relai de cette démarche d'ouverture initiée par l'éveil aux langues ;
- l'insistance sur l'importance de la formation en sciences humaines dès le plus jeune âge, en mettant davantage en valeur les apprentissages relatifs aux sciences économiques et sociales ;
- le renforcement de l'éducation physique et son élargissement aux aspects liés à la santé ;
- l'identification de contenus d'apprentissage pouvant concourir à asseoir les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 et d'articulations possibles entre différents domaines et disciplines (voir *infra*, point 1.5) ;
- enfin, la mise en place d'un accompagnement personnalisé pour l'équivalent d'au moins deux périodes hebdomadaires durant lesquelles l'encadrement est renforcé, afin de faciliter une prise en charge personnalisée des élèves, individuellement ou par groupes de taille variable.

### 1.3 Élaboration des référentiels

Composés de représentants du service de l'Inspection, de représentants des Fédérations de Pouvoirs Organisateurs – conseillers pédagogiques et enseignants en exercice – et d'experts académiques, dix groupes de travail ont été chargés de définir le curriculum du tronc commun, depuis la 1<sup>re</sup> année maternelle jusqu'à la 3<sup>e</sup> année secondaire.

Pour baliser les activités de ces groupes de travail, une « Charte des référentiels » a déterminé préalablement un ensemble de consignes rédactionnelles et un canevas d'écriture. Un cahier des charges spécifique a également encadré le travail de chaque groupe, ce document apportait notamment des précisions sur le contexte de sa mission, le mode de fonctionnement du groupe, les visées de la discipline traitée et les livrables spécifiques attendus.

Aux différentes étapes de leur conception, les projets de référentiels ont été relus et commentés par des comités de lecture composés principalement d'enseignants de terrain. L'élaboration progressive des référentiels s'est en outre déroulée sous la supervision de la « Commission des référentiels et des programmes », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées (voir point suivant). En phase de finalisation, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, auprès d'enseignants de terrain et d'experts académiques, afin d'évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de les adapter au besoin.

### 1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

Chaque groupe de travail rédactionnel a respecté un cahier des charges qui lui était spécifique mais également une « Charte des référentiels », commune à tous les groupes, définissant un ensemble de qualités à atteindre. Cette Charte a assuré la jonction entre les principes du Pacte et les modifications du curriculum qu'ils requéraient.

#### 1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

Pour chaque référentiel, les rédacteurs ont été invités à se centrer sur l'essentiel, c'est-à-dire sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », en évitant la compilation de « tout ce qu'il est possible de savoir ». Cette qualité attendue visait à éviter une surabondance des contenus qui aurait nui à une approche en profondeur des acquisitions. Il s'agissait par ailleurs de veiller à ce que le contenu des référentiels puisse être travaillé de manière complète et effective dans toutes les classes. De ce point de vue, il est important de rappeler, pour la 3<sup>e</sup> année secondaire en particulier, que les contenus du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire n'ont pas été calibrés sur les seuls contenus actuellement dispensés dans l'enseignement général. L'ambition et l'exigence n'ont toutefois nullement été éludées ; elles se sont traduites par la définition d'un bagage d'apprentissages incontournables, permettant d'être embrassés et maîtrisés par tous. Ces apprentissages seront, pour la plupart, prolongés et approfondis au-delà du tronc commun.

#### 1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

On touche ici à l'une des qualités des référentiels parmi les plus contributives à la réussite des apprentissages. Sans entraver la liberté pédagogique des rédacteurs de programmes (qui définissent le « comment »), les référentiels du tronc commun (qui se centrent sur le « quoi ») ont veillé à expliciter clairement et précisément les contenus et les attendus d'apprentissage ainsi que leur progression. Un niveau d'exi-

gence adéquat et correctement calibré a été recherché, en tenant compte du développement cognitif et psycho-affectif de l'élève et de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage.

Pour atteindre le degré de précision recherché, les contenus et les attendus sont définis par année au sein des référentiels. Cette annualisation affine la définition progressive des apprentissages et en assure la fluidité d'une année à l'autre. Les progressions ont été lissées de manière à éviter les ruptures que peuvent constituer des sauts cognitifs trop importants d'une année ou d'un niveau à l'autre. À cette fin, les groupes rédactionnels ont été particulièrement attentifs à assurer les continuités nécessaires entre les niveaux maternel et primaire ainsi qu'entre le primaire et le secondaire. L'annualisation des contenus et attendus n'a toutefois pas empêché que des périodisations plus larges soient envisagées, notamment dans le cadre d'une approche spirale. Lorsque les contenus repérés s'y prétaient, cette approche a été privilégiée de manière à ce qu'un savoir, un savoir-faire ou encore une compétence puissent être abordés plusieurs fois, en étant renforcés, affinés et complétés au fil du curriculum.

En particulier, les attendus annualisés constituent de très utiles repères de progressivité : ils permettent aux enseignants de disposer d'une indication claire et précise à propos de ce qu'ils doivent effectivement travailler à l'échelle de l'année.

#### 1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

Conformément aux préconisations du « Pacte pour un enseignement d'excellence », les référentiels revalorisent globalement la place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux. Cette valorisation se justifie par le caractère émancipateur intrinsèque des savoirs, fondateurs d'une culture citoyenne partagée et socles de l'exercice d'un esprit critique, ce qui implique qu'ils soient clairement listés et définis dans les référentiels, tant en termes de contenus d'apprentissages que d'attendus. Les savoir-faire, quant à eux, permettent notamment l'automatisation de certaines démarches essentielles.

Les savoirs ne se réduisent pas au statut de « ressources » au service de l'acquisition de compétences. Ils se rapportent soit au développement d'une (ou de plusieurs) compétence(s), soit à une autre visée, en particulier au développement d'une culture commune, à l'appropriation de clés de compréhension du monde et/ou l'installation d'attitudes d'engagement citoyen. Dans cette perspective, les savoirs à installer font l'objet d'attendus, au même titre que les compétences et les savoir-faire.

Selon le Code<sup>8</sup>, on entend, dans l'ensemble des référentiels du tronc commun, par :

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement<sup>9</sup> ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

#### 1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

En matière de cohérence verticale, chaque référentiel cherche à assurer une continuité explicite avec ce qui a été enseigné durant les années précédentes et ce qui sera enseigné après, de manière à éviter

8 Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1.

9 Ce trait distingue les savoir-faire de la compétence qui nécessite une analyse particulière et un traitement adapté d'une situation qui, pour être proche de situations (re)connues, n'en est pas moins différente.

les possibles effets de ruptures (voir ci-dessus). Les introductions annuelles présentes dans chaque référentiel veillent à préciser où se situent les spécificités des apprentissages de l'année en cours dans la cohérence d'ensemble. Les référentiels proposent aussi des tableaux synoptiques permettant d'embrasser la cohérence d'une progression d'ensemble (voir *infra*, point 2.1).

En matière de cohérence horizontale, chaque référentiel identifie également les liens possibles avec les autres référentiels d'une même année et avec les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 (voir *infra*, point 1.5).

#### 1.4.5 Transparence et accessibilité

Les référentiels ont été rédigés de la manière la plus explicite et la plus compréhensible possible, en vue de favoriser leur appropriation par l'ensemble des acteurs internes et externes à l'école, en particulier par les enseignants. Chaque citoyen devrait idéalement être en mesure d'appréhender le contrat qui lie l'école et la société et ce que cette dernière considère comme devant être appris par tous durant le tronc commun.

#### 1.4.6 Capacité à soutenir le désir et le plaisir d'apprendre des élèves

Un des enjeux du curriculum du tronc commun est de faire en sorte que les savoirs, les savoir-faire et les compétences scolaires apparaissent aux yeux des élèves comme mobilisateurs en ce qu'ils leur permettent progressivement de mieux comprendre et de décoder le monde complexe qui les entoure et en ce qu'ils les préparent à affronter les grandes questions de leur temps. Les référentiels ont été conçus avec le souci de travailler des savoirs, savoir-faire et compétences qui pourraient faire sens aux yeux des élèves, dans la perspective d'un soutien au plaisir et au désir d'apprendre.

### 1.5 Contribution des référentiels disciplinaires aux visées transversales et au décloisonnement des apprentissages

#### 1.5.1 Visées d'apprentissage des domaines 6, 7 et 8

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Ces six visées, définies au sein de chaque référentiel disciplinaire, sont les suivantes :

- se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- apprendre à apprendre ;
- développer une pensée critique et complexe ;
- développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

### 1.5.2 Croisements entre disciplines

Dans une logique de décloisonnement et de renforcement du sens des apprentissages, l'articulation entre les différents référentiels disciplinaires des domaines 1 à 5 a été encouragée. En effet, les apprentissages des uns peuvent contribuer à l'acquisition ou au renforcement des apprentissages des autres. C'est pour cette raison que tous les référentiels repèrent les possibilités d'articulations les plus fécondes entre leurs contenus d'apprentissage ou leurs attendus et ceux des autres référentiels (voir *infra*, point 2.1).

### 1.5.3 Langue de scolarisation

La pratique du français est également transversale à l'ensemble des disciplines. Son apprentissage doit donc être stimulé, exercé et renforcé dans toutes les disciplines. Dans cet esprit, ces dernières veillent à développer chez l'élève l'acquisition du français en tant que « langue de scolarisation ». En effet, l'accès à ce langage dans lequel s'exposent les savoirs et se construisent les apprentissages – à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines – constitue un enjeu important pour l'ensemble des élèves. Ainsi, ils apprennent progressivement à communiquer et à argumenter, oralement et par écrit, selon les codes et les contraintes langagières du monde de l'école. Dans ce sens et sur la base des spécificités langagières de leur discipline, tous les enseignants conscientisent les élèves aux particularités du « français de l'école », qui suppose des tournures, des codes et un vocabulaire spécifiques qu'il convient d'expliquer au bénéfice de tous les élèves. Un autre point d'attention concerne les différents genres de discours et de textes qui peuvent être spécifiques à une discipline, ou communs à plusieurs disciplines. En effet, acquérir le langage d'une discipline ne consiste pas seulement à manipuler correctement des termes isolés, cela signifie aussi se montrer capable de comprendre et de produire des écrits (résumé, compte-rendu, rapport, démonstration, etc.) conformes à la culture et aux conventions ou aux normes propres à la discipline. L'objectif est d'élargir l'éventail des genres de discours et de textes que les élèves maîtrisent.

Cet enseignement de la langue de scolarisation au sein des disciplines, en lien étroit avec les contenus d'apprentissage, bénéficiera à tous mais permettra particulièrement de réduire les inégalités vis-à-vis de certains élèves en situation de « vulnérabilité linguistique ».

## 2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

### 2.1 Un canevas commun

Pour en assurer l'homogénéité, les référentiels du tronc commun sont rédigés selon un canevas commun, précisé dans la Charte. Les éléments suivants se retrouvent dès lors dans tous les référentiels :

- la présente introduction générale ;
- une introduction spécifique à la discipline, qui explicite les principales visées d'apprentissage et l'organisation générale du référentiel ;
- une présentation, par année d'études<sup>10</sup>, des contenus et des attendus, chacune des années étant déclinée de la manière suivante :
  - une introduction qui situe la spécificité des apprentissages disciplinaires de l'année en cours, en précisant leur continuité avec « l'amont » (d'où l'on vient) et « l'aval » (en quoi on prépare les apprentissages ultérieurs) ; le but est de clarifier autant que possible les continuités et les spécificités des apprentissages travaillés à l'échelle de l'année ;
  - des tableaux de contenus d'apprentissage (colonne de gauche) et d'attendus correspondants (colonne de droite), ces contenus et attendus étant regroupés en trois catégories : des savoirs, des savoir-faire et des compétences<sup>11</sup> ;
- une section présentant les contributions aux visées transversales des domaines 6, 7 et 8 ;
- une section présentant par année, les articulations les plus fécondes entre disciplines ;
- un glossaire (dans certains référentiels) ;
- des tableaux synoptiques présentant de façon visuelle la progression des apprentissages tout au long du tronc commun.

### 2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

#### 2.2.1 L'organisation interne

Même si les référentiels présentent tous la structure commune détaillée ci-dessus, le découpage et l'organisation des contenus varient quelque peu d'une discipline à l'autre, de manière à en respecter les logiques et les spécificités propres. En particulier, l'articulation entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences peut différer d'une discipline à l'autre. Au début de chaque référentiel, une introduction précise et justifie la structuration choisie ; la lecture attentive de cette introduction est essentielle à une bonne entrée dans le référentiel.

#### 2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

Par souci de précision, chaque attendu est exprimé à l'aide d'un verbe opérateur correspondant au type de tâche requise qui soit de nature à s'assurer que l'élève maîtrise effectivement le contenu de savoir, de savoir-faire ou de compétence visé.

Il peut arriver que certains de ces verbes opérateurs, bien que libellés de manière identique, n'aient pas

10 La seule exception à ce principe, motivée par la très grande diversité des élèves de cet âge, concerne le référentiel des compétences initiales pour lequel les contenus et les attendus sont définis, d'une part, pour la M1 et la M2 et, d'autre part, pour la M3. Autrement dit, le travail mené globalement en M1 et M2 débouche sur des attendus uniquement définis en fin de M2.

11 Les contenus d'apprentissage relevant des attitudes sont intégrés dans les référentiels de la manière suivante : soit ils s'apparentent à des savoir-faire spécifiques (tels que 'faire preuve de rigueur' dans la conduite d'une expérience) et sont alors identifiés au sein de la rubrique des savoir-faire ; soit ils concernent des visées d'apprentissage plus large (telles que la tolérance ou le fait d'oser s'exprimer) et apparaissent alors dans les référentiels en tant que visées des domaines 6, 7 et 8.

exactement le même sens d'une discipline à l'autre, en fonction ici aussi des spécificités et des traditions disciplinaires. Il peut, par exemple, être justifié que « situer » soit un savoir-faire en géographie, dans le sens de « situer sur une carte » et un savoir en histoire dans le sens de « situer sur la ligne du temps » donc, dater. L'explicitation fine de l'attendu et parfois la présence d'un exemple de production veillent à préciser le sens exact que revêt le verbe opérateur utilisé.

Par ailleurs, dans un souci d'opérationnalité, ces verbes opérateurs ont le plus souvent trait à des comportements observables d'élèves. Une attention particulière a été accordée à ce que ces comportements correspondent à des niveaux taxonomiques adaptés à l'âge des élèves ; ils gagnent d'ailleurs en complexité avec le temps. Les attendus se traduisent ainsi par des tâches plus ou moins ambitieuses et complexes (dans les trois catégories de contenus) et la capacité à réaliser des tâches complexes résulte souvent de la maîtrise de tâches plus simples, ces dernières pouvant permettre d'identifier finement où se situent des difficultés, le cas échéant. De plus, même lorsque les niveaux taxonomiques visés sont simples et se traduisent par des verbes opérateurs tels que citer, nommer ou associer, le travail en classe gagnera à porter aussi sur les opérations qui devraient sous-tendre ces comportements en termes de compréhension et d'appropriation personnelle.

Au sein des attendus, la notion de langue de scolarisation (voir *supra*, point 1.5.3) joue un double rôle. Le premier est de mettre les élèves en présence d'un vocabulaire spécifique. Il convient en effet de s'assurer que tous les élèves s'approprient les termes propres à la discipline et les maîtrisent en vue de leur réutilisation. Le second rôle est de traduire les démarches cognitives sollicitées par les verbes opérateurs. À cet égard, une attention particulière doit être accordée à la polysémie des termes. En effet, selon les disciplines, certains termes identiques ont des significations différentes. Des verbes tels que développer, évaluer, inscrire, ordonner, représenter, observer, justifier... selon qu'on soit en mathématiques, en art, en éducation physique ou en langues ne signifient pas exactement la même chose et par conséquent ont un impact différent sur ce que les élèves doivent faire.

Par ailleurs, ces verbes opérateurs s'avèrent des portes d'entrée importantes pour le développement cognitif. Si des verbes opérateurs tels que citer, nommer, indiquer ou lister mobilisent chez les élèves des réponses courtes et peu construites, les verbes opérateurs tels qu'expliquer, argumenter, vérifier, justifier ou comparer sollicitent un travail langagier qui habitue les élèves à exprimer leur pensée et à la structurer. En adaptant le niveau d'attente à l'âge des élèves, les verbes opérateurs les plus complexes peuvent être mobilisés dès le début de la scolarité.

Les formulations langagières liées aux verbes opérateurs feront dès lors l'objet d'un apprentissage explicite qui se complexifiera au fil de la scolarité. Tous les élèves devront apprendre la signification précise des attendus et des verbes qui les traduisent pour comprendre ce que l'enseignant attend d'eux ainsi que pour structurer et communiquer leur pensée.

### 2.2.3 La dimension spirale des apprentissages

Si l'ensemble des référentiels s'inscrit globalement dans une logique spirale (en vue de favoriser un renforcement progressif des acquisitions, via une remobilisation de certains savoirs, savoir-faire et compétences travaillés antérieurement), cette approche est diversement prégnante selon les disciplines.

Dans tous les cas, même lorsque les acquisitions de savoirs, de savoir-faire ou de compétences sont pensées sur plusieurs années, avec une forte récursivité d'une année sur l'autre, les spécificités du travail de l'année sont explicitées dans les introductions annuelles. Dans le même sens, les attendus, s'ils sont fort proches d'une année à l'autre, font le plus souvent apparaître une progressive gradation dans le niveau de maîtrise requis ou dans le type de supports sollicités. Ainsi, un même savoir-faire ou une même compétence peut être formulé(e) à l'identique d'une année à l'autre mais en précisant alors une gradation relative au niveau d'autonomie attendu : « avec » ou « sans l'aide de l'enseignant », par exemple.

### 3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

#### 3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

Les référentiels du tronc commun identifient des **contenus** et des **attendus**, présentés par année d'étude pour les raisons évoquées plus haut. La définition de ces notions<sup>12</sup> est la suivante :

- contenu d'apprentissage : l'ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences identifiant les contenus à enseigner pour une année d'étude donnée ;
- attendu : le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé pour les élèves au terme d'une année donnée ou d'un curriculum.

Les **contenus d'apprentissage** sont rédigés à l'intention des *enseignants* ; ils précisent ce que les enseignants doivent viser à installer et à travailler avec leurs élèves, à l'échelle annuelle. D'un référentiel à l'autre, la section des contenus est plus ou moins détaillée. Si cette section est suffisamment explicite et précise, les attendus s'y rapportant sont souvent circonscrits. À contrario, si les contenus sont présentés de façon succincte, c'est alors la déclinaison en attendus qui en éclaire plus précisément la portée. Il est donc toujours nécessaire d'appréhender les contenus et attendus de concert. Enfin, les contenus ne préjugent en rien de l'approche méthodologique à utiliser (le « comment ») qui demeure aux mains des (F)PO, des équipes pédagogiques et des enseignants.

Les **attendus**, quant à eux, incarnent et concrétisent les contenus en termes d'activités d'élèves. Ils constituent des balises claires et opérationnelles précisant ce que l'on cherche à faire atteindre par ces élèves. Ces attendus ont comme fonctions principales d'aider à la conception et à la construction d'activités d'enseignement et de fournir des outils de diagnostic des acquisitions en cours. Dans cette perspective, le calibrage correct des attendus et leur non-ambigüité contribuent à clarifier les niveaux de maîtrise, aux différents stades des apprentissages, et permettent de mettre en place les stratégies adéquates en termes d'évaluation formative, de différenciation et de remédiation immédiate pour atteindre ces niveaux.

12 Définitions issues du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1., 4° et 17°.

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

- ils contribuent à harmoniser les curriculums et limitent les écarts entre le curriculum prescrit et les curriculums effectifs ;
- ils rendent possible la poursuite des enseignements selon une progression et une cohérence pertinentes, en cas de changement d'école ou de réseau ;
- ils assurent un traitement plus juste lors des évaluations locales ;
- ils offrent des balises communes pour l'évaluation sommative ; les équipes pédagogiques rendront un avis et délibéreront sur la base, notamment, de ces attendus qui se veulent clairs et objectivables. Les évaluations sommatives<sup>13</sup>, à l'instar des évaluations externes certificatives<sup>14</sup> ne pourront porter que sur les attendus tels que définis dans les référentiels ;
- ils facilitent le travail des concepteurs d'évaluations externes (non) certificatives et d'outils d'évaluation.

En matière de liens entre attendus et évaluation, il est important de préciser les balises suivantes :

- si la maîtrise de tous les attendus doit être visée et s'ils sont tous potentiellement évaluables, l'ensemble des attendus ne devront pas *nécessairement* avoir été formellement évalués, à fortiori de manière isolée et indépendante. L'appréciation de l'atteinte des attendus peut se réaliser au travers d'activités d'apprentissage et leur maîtrise ne doit pas forcément être mesurée par une évaluation formelle. De plus, la réactivation des savoirs, savoir-faire et compétences dans d'autres activités d'apprentissage ultérieures peut en soi, pour l'enseignant, constituer un bon signe de maîtrise ou de non-maîtrise de l'attendu ;
- la non-maîtrise d'attendus, qu'elle soit constatée à la fin ou au cours d'une séquence d'apprentissage, doit avant tout constituer un incitant pour l'équipe pédagogique et l'élève concerné à mieux cerner où se situent les difficultés et à envisager collégialement la stratégie d'accompagnement personnalisé la plus adéquate, à adapter, au besoin, en cours d'année (voir à ce sujet les articles 2.3.1-2 et 2.3.1-3 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire) ;
- dans le cadre de l'objectif du Pacte de réduire de 50 % le redoublement d'ici 2030, le constat d'une non-maîtrise de certains attendus ne pourra déboucher sur un maintien dans l'année en cours qu'en dernier recours, si les stratégies d'accompagnement personnalisé déployées durant l'année se sont avérées infructueuses et s'il s'avère que les dispositifs spécifiques n'ont pas permis à l'élève de surmonter suffisamment ses difficultés d'apprentissage pour pouvoir poursuivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante du tronc commun (article 2.3.1-6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire). Dans cette perspective, il doit être évident pour tous que seule la non-atteinte d'un volume important d'attendus significatifs peut conduire à une telle décision.

De tout ce qui précède, il est clair que le bon usage des attendus, sans rendre l'évaluation omniprésente, se conçoit essentiellement dans la perspective de l'apprentissage et de l'évaluation formative<sup>15</sup>. Quelle que soit sa forme, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : l'élève n'apprend pas pour être évalué, ses acquis sont évalués pour l'aider à apprendre.

13 Évaluation sommative : l'ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage (idem, article 1.3.1-1, 37°).

14 Évaluation certificative : l'évaluation qui intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (idem, 34°).

15 Évaluation formative : l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de 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 face aux apprentissages et aux attendus visés ; elle peut se fonder en partie sur l'autoévaluation (idem, 36°).



### 3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

---

Tous les référentiels présentent les contenus et les attendus ventilés en savoirs, savoir-faire et compétences. Le rôle d'un référentiel est bien de présenter de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à (faire) acquérir. Autant que possible, il doit être dénué de considérations et d'options méthodologiques. Dès lors, le référentiel inventorie ces savoirs, savoir-faire et compétences, sous la forme d'une liste neutre, sans expliquer la manière dont ils pourraient être enseignés en classe. Cette mise en œuvre méthodologique est en effet du ressort des programmes (dont le but est précisément de présenter des pistes pédagogiques de mise en œuvre des référentiels), des équipes pédagogiques et des enseignants.

Mais, sans empiéter sur les programmes, il est utile de préciser que les savoirs, savoir-faire et compétences identifiés isolément gagneront, la plupart du temps, à être enseignés conjointement au sein d'activités pédagogiques de manière à leur donner du sens, sans exclure une focalisation sur l'un ou l'autre de ces contenus, à titre transitoire, lorsque cela s'avère nécessaire. Il en résulte également que le temps d'apprentissage à réservé aux différents contenus n'est pas nécessairement proportionnel au nombre d'attendus correspondants.

En tout état de cause, le référentiel s'apparente à un cadastre méthodologiquement neutre de contenus qui ne préjuge pas de la manière dont ils seront intégrés les uns aux autres au sein d'activités pédagogiques : le référentiel n'impose donc ni qu'à un contenu doive correspondre une seule activité, ni qu'une activité doive nécessairement viser à installer des contenus de chaque type (savoir, savoir-faire, compétence).

---

Les référentiels traduisent en termes curriculaires les ambitions du tronc commun et plus largement celles du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ces ambitions seront rencontrées si l'ensemble des acteurs de l'école incarnent, à leur tour, ces référentiels dans des programmes et des activités de classe en étant animés des mêmes objectifs généraux. Autrement dit, chaque acteur doit être conscient qu'au travers de l'enseignement de tel ou de tel contenu et la poursuite de tel ou tel attendu, c'est à l'atteinte des finalités du tronc commun qu'il participe activement.

# LANGUES ANCIENNES

## ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Si le latin n'est plus une langue de communication (même s'il ne faut pas oublier qu'il fut longtemps parlé par des millions de locuteurs), il n'en demeure pas moins une langue de culture dont la pratique permet de mieux s'approprier les ressorts internes de la langue française, d'assurer une maîtrise plus réfléchie de son vocabulaire, tout en se constituant un solide bagage de valeurs culturelles et sociales.

La présence du latin dans le tronc commun conduit naturellement à délimiter les visées de la discipline, dans la perspective d'une formation la plus générale possible.

C'est sous ce rapport qu'il faut considérer la visée générale : **accéder aux principales sources constitutives de notre patrimoine commun par l'étude du latin et des civilisations de l'Antiquité classique, dans la perspective d'un ancrage culturel et linguistique.**

Pour concrétiser les intentions de cette visée, une activité sera plus particulièrement mise à profit : la traduction de textes latins originaux dans un français contemporain et correct. Une telle activité s'inscrit en effet tout naturellement dans le prolongement des visées LIRE et ÉCRIRE développées au cours de français. Elle se prolongera par des exercices destinés à approfondir non seulement la compréhension du contenu culturel des textes eux-mêmes, mais aussi la perception du contexte de civilisation plus général de l'Antiquité qui, tout en différant du nôtre, livre aussi nombre de clés d'interprétation transférables à nos réalités contemporaines.

Pour l'exercice de ces activités, primordiales sans pour autant qu'elles se suffisent à elles-mêmes, une sélection modeste et raisonnée de savoirs et de savoir-faire a été opérée.

La nécessité de leur installation progressive a parfois conduit à en étaler la mise en œuvre sur deux années. Ainsi s'explique la reprise apparente de certaines notions. Une analyse plus attentive du référentiel laisse voir non seulement une différenciation des niveaux de maîtrise attendus pour chaque année, mais aussi une complexification des objets d'apprentissage (voir tableaux ci-dessous).

Au terme de la première année d'apprentissage, l'élève aura acquis un minimum de bases linguistiques, en particulier flexionnelles, lui permettant de décoder des unités sémantiques significatives d'un texte latin. Il pourra ainsi déjà établir de nombreux liens avec le français (ex. : les désinences de conjugaison correspondant aux graphies muettes des terminaisons verbales du français) ou d'autres langues (ex. : néerl. *straat* / angl. *street* / lat. *sternere, o, strauī, stratum* « s'étendre »). D'un point de vue culturel, il aura acquis quelques notions sur le cadre de vie des Romains dans l'Antiquité classique et plusieurs éléments d'un « patrimoine commun ».

La deuxième année devrait exercer à la traduction d'un court texte suivi, mais authentique, ce qui nécessite en particulier l'installation de quelques notions concernant la *proposition subordonnée* (phrase complexe) lorsque celles-ci ne peuvent être expliquées par une simple indication lexicale (du type *quoniam* = « puisque »). Les concepts abstraits ainsi travaillés (proposition subordonnée complétive, circonstancielle, relative) pourront être réinvestis non seulement pour la maîtrise du français (ex. : le choix du mode verbal en complétive), mais aussi pour l'approche grammaticale d'autres langues modernes (ex. : l'usage du relatif en néerlandais). Le champ culturel, quant à lui, s'enrichit dans la perspective d'une formation citoyenne autour de notions clés telles que l'esclavage, la citoyenneté et le pouvoir de type impérial.

Voici encore quelques précisions plus particulières concernant différents points retenus dans ce référentiel.

Le travail sur le vocabulaire latin contribue à appréhender la culture du monde romain et à renforcer le bagage lexical français des élèves. Ce travail porte sur l'étude des mots, de leurs variantes, de leurs usages, de leur maniement. La sensibilisation à l'étymologie permet de cerner une racine, concentrée de sens possibles. Ce concentré donne accès à un concept.

L'organisation syntaxique propre aux langues anciennes et leur caractère flexionnel amènent l'élève à observer, comparer, raisonner, catégoriser et ordonner des éléments linguistiques et par là, à structurer rigoureusement sa pensée. L'élève pourra ainsi développer des stratégies de compréhension et d'analyse, transférables aux autres langues et en priorité au français.

La différence de fonctionnement entre le latin et le français permet à l'élève de jeter un regard neuf sur sa propre langue et l'aide ainsi à mieux se l'approprier notamment en clarifiant certaines notions grammaticales et linguistiques. Ainsi, le processus « identifier » tant en 2<sup>e</sup> année secondaire qu'en 3<sup>e</sup> année secondaire s'exerce sur des objets grammaticaux français et latins. Par cette démarche, l'élève prendra conscience de l'existence de systèmes linguistiques différents, témoins de modes de pensée spécifiques.

Les contenus linguistiques ont été sélectionnés dans une large perspective : l'appréhension du fonctionnement caractéristique du latin, la réflexion menée sur la langue française, l'ouverture à d'autres langues et l'activité de traduction.

Les deux attendus de la compétence « Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin » contribuent à la mise en œuvre des compétences de savoir lire (compréhension fine, interprétation d'un texte...) et de savoir écrire (structuration des phrases, variété du vocabulaire). Les extraits de texte latins sur lesquels s'exerce cette compétence constitueront une porte d'accès ou une illustration des savoirs culturels.

Il nous paraît important de préciser ici que la traduction d'un texte vise à favoriser, à travers la connaissance de la langue, une meilleure compréhension de la culture et de la civilisation. La traduction ne porte pas en elle-même sa propre finalité. Elle dépasse l'acquisition de simples savoirs disciplinaires, qu'ils soient linguistiques et culturels.

Les savoirs culturels, en eux-mêmes ou intégrés dans les attendus de la compétence « Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain », permettent l'appréhension des notions du temps et de l'espace. L'étude d'une période (l'Antiquité classique) et d'un espace (l'Europe et la Méditerranée) déterminés participe à une prise de conscience de fondements culturels communs, mais aussi de la distance qui nous sépare des Grecs et des Romains.

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

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

L'introduction de différents supports, qu'ils soient iconographiques, architecturaux ou textuels, permet d'initier au patrimoine culturel et artistique antique, à ses multiples héritages au niveau mondial. Elle rend la démarche plus concrète. Les attendus de la compétence « Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain » contribuent aussi au développement des capacités de formulation d'hypothèses, d'analyse, de synthèse et de critique.

La question de la place des femmes dans la société romaine est complexe et très difficile à aborder avec de jeunes élèves. Nonobstant la structure patriarcale de la société romaine, il est cependant possible d'attirer l'attention sur le rôle qu'ont joué les femmes affranchies dans l'artisanat et la médecine tels qu'ils sont observés dans trois bas-reliefs :

- une ornatrix (coiffeuse) (bas-relief provenant d'une tombe romaine ± 220 avant J.-C.) ;
- Scribonia, une célèbre sage-femme (stèle funéraire retrouvée à Metz) ;
- et une medica (femme médecin).

Comme le tableau ci-dessous le montre, la progression entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> année secondaire se marque par la complexification des démarches et des objets d'apprentissage.

	Complexification de l'objet	Complexification de la démarche
<b>Savoirs</b>	<p>De la notion de préfixes/suffixes au sens des différents préfixes et suffixes.</p> <p>Identification de caractéristiques verbales et nominales de plus en plus complexes.</p> <p>De l'étude des composantes de la proposition principale à l'étude de la proposition subordonnée.</p> <p>Abstraction progressive d'éléments culturels envisagés (l'organisation sociale plutôt que les aspects matériels, le sens d'un mythe plutôt que l'identification d'un épisode).</p> <p>Introduction de la notion d'auteurs et de genre littéraire*, liée à la traduction de textes uniquement authentiques.</p>	Du recours possible à un outil de référence à une démarche plus autonome.
<b>Savoir-faire</b>	<p>Les attendus consistant à relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un mot à sa nature ;</li> <li>- une terminaison à un cas, un temps, une personne ;</li> <li>- un cas à une fonction ;</li> <li>- un extrait à son contexte géographique et historique ;</li> <li>- un extrait à des connaissances culturelles et à des documents de nature variée.</li> </ul> <p>Élargissement à de nouveaux objets d'apprentissage (le pronom relatif, l'auteur, le genre littéraire, l'archétype).</p>	<p>Réalisation de la complexification :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par l'intégration d'analyses ou de liens établis sur des éléments simples au service d'un attendu portant sur la structure des unités sémantiques et syntaxiques d'un texte ;</li> <li>- par la mise en œuvre d'une approche comparative (« analyser en faisant ressortir similitudes et différences »).</li> </ul>
<b>Compétences</b> Manifester sa compréhension d'un extrait de texte.	Passage d'un texte latin authentique ou simplifié à un texte latin authentique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passage de la traduction d'unités sémantiques et syntaxiques significatives à la traduction d'un extrait suivie.</li> <li>- Passage de la sélection d'informations à l'expression générale du sens sous une forme personnelle.</li> </ul>
Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain.	Élargissement aux prolongements des mondes méditerranéens antiques, aux ruptures avec celui-ci.	Démarche comparative et sollicitation de la créativité de l'élève.

# CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

S2

## 2<sup>e</sup> SECONDAIRE

Savoirs	Attendus
<b>Éléments lexicaux</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Lexique de base.</li><li>- Notions de préfixe/radical/suffixe.</li></ul>	Identifier une famille de mots et un champ lexical*. Identifier les éléments constituants d'un mot. Identifier l'étymologie d'un mot.
<b>Éléments grammaticaux</b> <b>1. Constituants de la proposition</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Organisateurs textuels* :<ul style="list-style-type: none"><li>- conjonctions ;</li><li>- marqueurs logiques.</li></ul></li><li>• Nature et la fonction des mots :<ul style="list-style-type: none"><li>- nature ;</li><li>- genre ;</li><li>- fonction* ;</li><li>- radical, caractéristique modo-temporelle (verbes), terminaison ;</li><li>- lien entre cas et fonction.</li></ul></li></ul> <b>2. Proposition</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Proposition principale.</li></ul>	Identifier les organisateurs textuels. Identifier la nature d'un mot. Identifier le genre d'un mot. Identifier la fonction d'un mot.  Avec l'aide d'un outil de référence : <ul style="list-style-type: none"><li>- identifier le cas d'un nom appartenant à une des trois premières déclinaisons au singulier et au pluriel ;</li><li>- identifier le cas et le nombre et, si nécessaire, le genre d'un adjectif ;</li><li>- identifier le radical d'un verbe (présent ou parfait) ;</li><li>- identifier une terminaison (première personne du singulier, troisième personne du singulier et du pluriel) ;</li><li>- identifier un verbe à l'indicatif présent ou au parfait actif.</li></ul>
<b>Éléments culturels relatifs aux civilisations méditerranéennes antiques</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cadre géographique et historique des civilisations méditerranéennes antiques.</li></ul>	Identifier quelques éléments essentiels du cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine.  Représenter des éléments du cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine (ligne du temps, schéma, maquette...).
<ul style="list-style-type: none"><li>• Langues anciennes, composantes d'une culture commune :<ul style="list-style-type: none"><li>- familles de langues (romanes, indo-européennes) ;</li><li>- emprunts actuels au latin et au grec.</li></ul></li><li>• Chiffres romains.</li></ul>	Identifier un emprunt du français ou d'une autre langue au choix à une langue ancienne.  Déchiffrer et écrire un chiffre romain.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Caractéristiques de différents supports, documents et objets archéologiques :<ul style="list-style-type: none"><li>- peinture, sculpture, céramique, mosaïque, pièce de monnaie...</li><li>- papyrus, parchemin...</li><li>- objets de la vie quotidienne.</li></ul></li></ul>	Décrire un support, un document, un objet.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Composantes essentielles de l'urbanisme antique, au choix : <i>forum</i>, théâtre, thermes, amphithéâtre, <i>insulae</i>, <i>domus</i>, aqueducs, temples, arcs de triomphe...</li></ul>	Identifier les principaux espaces et monuments d'un site archéologique antique, avec l'aide éventuelle d'un texte.  Identifier les éléments architecturaux empruntés à l'Antiquité, notamment dans un environnement proche.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aspects de la vie quotidienne, au choix : logement, éducation, loisirs...</li></ul>	Décrire un aspect de la vie quotidienne, à partir des vestiges matériels archéologiques et architecturaux.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Divinités et leurs attributs caractéristiques.</li></ul>	Identifier un dieu par sa représentation.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Figures héroïques, mythiques et légendaires.</li></ul>	Identifier quelques figures et épisodes mythologiques.

S2

Savoir-faire	Attendus
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre un système linguistique.</li> <li>Dégager des significations.</li> <li>Établir des liens entre des éléments de systèmes linguistiques différents.</li> </ul>	<p>Expliquer le sens d'un dérivé, à partir d'un mot latin ou grec dont le sens est connu.</p> <p>Expliquer l'origine et l'orthographe d'un mot français, l'utiliser à bon escient.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Classer des éléments.</li> </ul>	<p>Relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un mot et sa nature ;</li> <li>- une terminaison et un cas ;</li> <li>- un cas et une fonction ;</li> <li>- un nom et un adjectif ;</li> <li>- une terminaison et une personne ;</li> <li>- un radical ou un suffixe et un temps.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser des informations : <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser des références ;</li> <li>- établir des liens entre un extrait de texte et des éléments de référence.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Traduire de manière pertinente une forme verbale.</p> <p>Relier une forme verbale latine à sa traduction française.</p> <p>Justifier un choix d'analyse grammaticale parmi plusieurs possibilités.</p> <p>Relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un extrait à son contexte géographique et/ou historique ;</li> <li>- un extrait à des connaissances culturelles et/ou à des documents de natures variées.</li> </ul>

Compétences	Attendus
<ul style="list-style-type: none"> <li>Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin authentique ou simplifié<sup>26</sup>, mis en contexte.</li> <li>Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain.</li> </ul>	<p>Traduire<sup>27</sup>, en français correct, des unités sémantiques et syntaxiques significatives, dans un extrait de texte latin non vu.</p> <p>Sélectionner les informations pertinentes d'un texte ou d'un document pour répondre à un questionnaire, compléter un tableau, justifier le choix d'une illustration...</p> <p>Développer ou synthétiser un aspect significatif du monde gréco-romain au travers d'une production personnelle.</p>

26 On entend :

- par texte authentique un texte produit pendant la période visée (Antiquité romaine).  
- par texte adapté, un texte directement imité d'un texte antique authentique, après simplification éventuelle de certaines expressions, à l'exclusion de toute forme de réécriture ou de réélaboration.

27 Dans sa traduction, l'élève manifestera sa compréhension des structures de la langue latine, dans le respect des structures de la langue française.

Savoirs	Attendus
<b>Éléments lexicaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lexique de base (<b>R</b>)<sup>28</sup>.</li> <li>Lexique de base complémentaire (<b>I</b>)<sup>29</sup>.</li> <li>Sens des principaux préfixes et suffixes grecs et latins<sup>30</sup> (<b>I</b>).</li> </ul>	Identifier une famille de mots et un champ lexical*. Identifier les éléments constituants d'un mot. Identifier l'étymologie d'un mot.
<b>Éléments grammaticaux</b> <p><b>1. Constituants de la proposition (R/I)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organisateurs textuels* : <ul style="list-style-type: none"> <li>- conjonctions ;</li> <li>- marqueurs logiques.</li> </ul> </li> <li>Nature et la fonction des mots : <ul style="list-style-type: none"> <li>- nature ;</li> <li>- fonction* ;</li> <li>- lien entre cas et fonction ;</li> <li>- caractéristiques de temps, de modes et de voix.</li> </ul> </li> <p><b>2. Propositions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Proposition principale (<b>R</b>).</li> <li>Propositions subordonnées (<b>I</b>) : <ul style="list-style-type: none"> <li>- circonstancielles (adverbiales) ;</li> <li>- complétives (nominales) ;</li> <li>- relatives (adjectivales).</li> </ul> </li> </ul> </ul>	Interpréter les organisateurs textuels. Identifier la nature d'un mot. Identifier la fonction d'un mot. Identifier le cas d'un nom appartenant à une des trois premières déclinaisons au singulier et au pluriel. Identifier le cas, le nombre et, si nécessaire, le genre d'un adjectif. Identifier le cas et le nombre d'un pronom relatif. Identifier le radical d'un verbe (présent, parfait). Identifier une terminaison d'un verbe (première personne du singulier, troisième personne du singulier et du pluriel). Identifier un verbe au présent et au parfait de l'indicatif et de l'infinitif, à l'imparfait et au plus-que-parfait du subjonctif. Identifier les formes passives composées avec l'auxiliaire esse aux modes et temps précités. Traduire judicieusement une forme verbale latine. Caractériser un type de proposition : <ul style="list-style-type: none"> <li>- cum « historique » ;</li> <li>- proposition relative ;</li> <li>- proposition infinitive.</li> </ul>
<b>Éléments culturels relatifs à la civilisation gréco-romaine</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cadre géographique et historique (<b>R</b>).</li> <li>Emprunts actuels au latin et au grec (<b>R</b>).</li> <li>Auteurs, genres littéraires* rencontrés (<b>I</b>).</li> <li>Caractéristiques de différents supports, documents et objets archéologiques (<b>R</b>) : <ul style="list-style-type: none"> <li>- peinture, sculpture ;</li> <li>- céramique, mosaïque, pièce de monnaie...</li> <li>- papyrus, parchemin...</li> <li>- objets de la vie quotidienne.</li> </ul> </li> </ul>	Décrire le cadre géographique et historique d'un extrait de texte. Interpréter le sens d'un emprunt français à la langue ancienne. Caractériser un auteur, un genre littéraire. Décrire un support, un document, un objet.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Éléments de l'organisation sociale, à travers quelques notions clés : <i>servus/servitium</i> (esclavage) <i>civis/civitas</i> (citoyenneté) <i>res publica/imperium</i> (régimes politiques) (<b>I</b>).</li> <li>Composantes essentielles de l'urbanisme antique, en lien avec les notions clés abordés : <i>forum, insulae, domus, uilla</i>, arcs de triomphe.</li> <li>Figures héroïques, mythiques et légendaires (<b>R</b>).</li> </ul>	À partir de textes et éventuellement de vestiges archéologiques, décrire un aspect de l'organisation sociale antique lié à l'une des notions clés abordées. Dégager le sens d'un mythe.

28 (R) = Réactiver.

29 (I) = Installer.

30 Travail en translittération.

Savoir-faire (= appliquer) (R)	Attendus
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classer des éléments.</li> <li>• Comprendre un système linguistique : <ul style="list-style-type: none"> <li>- élaborer des significations ;</li> <li>- établir des liens entre des éléments de systèmes linguistiques différents.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Expliquer le sens d'un dérivé, à partir d'éléments simples dont le sens est connu.</p> <p>Expliquer l'origine et l'orthographe d'un mot français, l'utiliser à bon escient.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser des informations : <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser des références ;</li> <li>- établir des liens entre un extrait de texte et des éléments de référence.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Expliquer le sens d'un mot d'après son contexte textuel ou sociétal.</p> <p>Justifier un choix d'analyse grammaticale parmi plusieurs.</p> <p>Relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un mot et sa nature ;</li> <li>- une terminaison et un cas ;</li> <li>- un cas et une fonction ;</li> <li>- un adjectif et un nom ;</li> <li>- une terminaison et une personne ;</li> <li>- un radical ou un suffixe et un temps ;</li> <li>- un pronom relatif et son antécédent.</li> </ul> <p>Analyser, en faisant ressortir similitudes et différences, des éléments d'ordre linguistique.</p> <p>Expliquer les éléments constituants d'une phrase latine.</p> <p>Relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un extrait à son contexte géographique et historique ;</li> <li>- un extrait à un auteur, à un genre littéraire, à un archétype ;</li> <li>- un extrait à des connaissances culturelles et à des documents de natures variées.</li> </ul> <p>Analyser la structure d'unités sémantiques et syntaxiques d'un extrait de texte.</p> <p>Analyser, en faisant ressortir similitudes et différences, des éléments d'ordre social ou culturel.</p>

Compétences (= transférer) (R)	Attendus
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin authentique mis en contexte.</li> <li>• Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain.</li> </ul>	<p>Traduire un extrait de texte latin non vu, en français correct, tout en tenant compte des éléments textuels et contextuels<sup>31</sup>.</p> <p>Exprimer la signification d'un extrait de texte sous des formes variées (production écrite, artistique ou orale).</p> <p>Au travers d'une production créative personnelle, écrite ou orale, mettre en évidence un aspect significatif du monde gréco-romain et ses prolongements ou ses ruptures.</p>

31 Ces supports contextuels peuvent consister en des éléments textuels, iconographiques, archéologiques, multimédias, fournis dans la langue « cible » (le français).

## VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

Éléments essentiels du curriculum de tronc commun, les domaines transversaux 6, 7 et 8 définissent des apprentissages à développer via les contenus répertoriés dans l'ensemble des référentiels disciplinaires. « La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre » constituent le premier de ces trois domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il passe également par le développement d'aptitudes telles que l'habileté à la planification, à l'organisation, à l'analyse, à la communication, au travail individuel ou collaboratif et donc à la gestion de groupes.

Le deuxième domaine transversal, « Apprendre à apprendre et poser des choix », est relatif à l'aptitude à entreprendre et à poursuivre un apprentissage par une gestion efficace du temps et de l'information de manière individuelle et en groupe. Cette gestion de son propre apprentissage suppose également d'être capable de s'autoévaluer. Il s'agit de rendre l'élève capable de tirer des enseignements de ses expériences antérieures d'apprentissage et de vie, tout en préservant la motivation et la confiance en soi, et d'identifier progressivement et de plus en plus clairement ses affinités.

« Apprendre à s'orienter » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du curriculum du tronc commun. Ce qui est visé ici est la capacité de chaque élève de se mettre en projet et de se forger progressivement une vision de l'avenir, cette capacité étant conçue dans la perspective large et à long terme de la « construction de sa vie ».

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Les trois domaines se nourrissent en effet les uns et les autres, avec des zones non négligeables de recouvrements. À titre d'exemple, « l'esprit d'entreprendre » bénéficie des habiletés développées dans le registre de « l'apprendre à apprendre et à poser des choix » et réciproquement.

Les six visées transversales qui permettent de couvrir l'ensemble des apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 sont les suivantes :

- Se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

L'étude d'une langue ancienne ne porte pas uniquement en elle-même sa propre finalité. Elle dépasse l'acquisition des seuls savoirs disciplinaires, linguistiques et culturels. Il ne s'agit pas d'apprendre à parler ou à communiquer en latin ou en grec. Au-delà de la lecture, de la compréhension et de la traduction de textes anciens, les trois visées majeures de l'enseignement du latin sont :

- l'appropriation de démarches mentales transférables à d'autres disciplines ;
- l'acquisition de repères, bases d'une culture commune ;
- la perception de la différence dans une perspective historique.



### Se connaître et s'ouvrir aux autres

Se connaître et s'ouvrir aux autres requièrent de développer une conscience de soi et de l'autre, du temps et de l'espace ainsi que du collectif.

Les savoirs culturels, en eux-mêmes ou intégrés dans l'attendu de compétence, permettent l'appréhension des notions du temps et de l'espace. L'étude d'une période (l'Antiquité classique) et d'un espace (l'Europe et la Méditerranée) déterminés participe à une prise de conscience de fondements culturels communs, mais aussi de la distance qui nous sépare des Grecs et des Romains. Par la rencontre avec l'altérité, l'élève est invité à se décenter et à sortir de son point de vue personnel. Cette double prise de conscience de continuités et de ruptures favorise l'ouverture à la diversité des identités socioculturelles.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
<p>Prendre conscience du temps et de l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se référer à son passé et se projeter dans l'avenir ;</li> <li>- se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure.</li> </ul>	<p>Éléments culturels de la civilisation gréco-romaine :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cadre géographique et historique de la civilisation gréco-romaine ;</li> <li>- emprunts actuels au latin et au grec ;</li> <li>- vie quotidienne : organisation sociale. (S, S2 et S3)</li> </ul> <p>Manifester sa compréhension d'un aspect significatif du monde romain : au travers d'une production créative personnelle, écrite ou orale, mettre en évidence un aspect significatif du monde antique et ses prolongements ou ses ruptures. (C, S2 et S3)</p>

## Apprendre à apprendre

Apprendre à apprendre requiert que les élèves développent les opérations mentales de base susceptibles de les aider à organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. Les élèves sont également amenés à prendre conscience, analyser et réguler ces opérations et en particulier à maîtriser les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ». Enfin, ils sont incités à développer un environnement personnel d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques à mobiliser et à agencer pour apprendre.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
<p>Développer des compétences à catégoriser, ordonner et modéliser.</p> <p>Développer des capacités à observer, comparer, raisonner (de manière inductive et déductive), conceptualiser, abstraire.</p>	<p>L'organisation syntaxique propre aux langues anciennes et leur caractère flexionnel amènent l'élève à observer, comparer, raisonner, catégoriser et ordonner des éléments linguistiques. Les savoir-faire ainsi développés sont généraux et largement transférables.</p> <p>Par ailleurs, la pratique de la justification des choix d'analyse, rendus nécessaires par la polysémie de certaines désinences, entraîne l'élève à prendre conscience de ses apprentissages.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classer des éléments.</li> <li>- Comprendre un système linguistique.</li> <li>- Comprendre des significations.</li> <li>- Élaborer des significations.</li> <li>- Établir un lien avec des éléments de référence.</li> <li>- Utiliser des références.</li> <li>- Analyser des informations.</li> </ul> <p>(SF, S2 et S3)</p>

**Développer  
une pensée  
critique et  
complexe**

Développer une pensée critique et complexe requiert de recourir à des catégories d'analyse multiples pour lutter contre les généralisations, de développer une appréhension des causalités circulaires ainsi que de trouver, traiter et évaluer des sources d'informations fiables, quel qu'en soit le support, y compris numérique.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
<p>Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations, quel qu'en soit le support, y compris numérique, ce qui suppose la capacité à évaluer la fiabilité des informations, en se posant les questions relatives au(x) producteur(s) et au contexte de production de l'information, pour identifier l'intention du producteur, son rapport aux informations traitées, les procédés utilisés pour produire un effet sur soi et sur autrui.</p>	<p>Les savoirs et savoir-faire cités ci-dessous contribuent au développement des capacités de formulation d'hypothèses, d'analyse, de synthèse et de critique, à partir de différents supports reconnus dans leurs caractéristiques propres.</p> <p>Caractéristiques de différents supports ou documents iconographiques ou architecturaux (peinture, sculpture, céramique, édifice, mosaïque, pièce de monnaie...). (S, S2 et S3)</p> <p>Divinités et leurs attributs caractéristiques. (S, S2)</p> <p>Figures héroïques, mythiques et légendaires. (S, S3)</p> <p>Analyser des informations et notamment relier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un extrait à son contexte géographique et historique ;</li> <li>- un extrait à un auteur, à un genre littéraire, à un archétype ;</li> <li>- un extrait à des connaissances culturelles et à des documents de natures variées. (SF, S2 et S3)</li> </ul>

**Développer  
la créativité  
et l'esprit  
d'entreprendre**

L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il s'agit de pouvoir transformer des idées en actes. On peut dire qu'il y a créativité lorsqu'au terme d'une réalisation les élèves proposent une (piste de) solution nouvelle (pertinente, efficace et originale) ou lorsque leur processus de recherche démontre leur capacité à produire des idées ou des comportements divergents.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Réaliser une œuvre, une production médiatique ou un projet, s'engager dans des actions concrètes, au sein ou à l'extérieur de l'école, que ce soit seul ou collectivement, de façon graduellement autonome.	<p>La créativité des élèves est spécifiquement sollicitée dans les différentes formes de productions attendues pour réexprimer la signification des textes découverts en classe et par les savoir, savoir-faire et compétence suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- figures héroïques, mythiques et légendaires : dégager le sens d'un mythe ; (S, S3)</li> <li>- élaborer des significations ; (SF, S3)</li> <li>- manifester sa compréhension d'un extrait de texte latin mis en contexte : exprimer le sens d'un extrait de texte sous des formes variées (production écrite, artistique ou orale). (C, S3)</li> </ul>

**Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles**

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

La pratique des langues anciennes initie très concrètement les élèves à une démarche proprement « philologique ». Celle-ci consiste à lire attentivement un document textuel en tenant compte du contexte de sa production (historique, archéologique, idéologique...), afin d'en proposer une interprétation rigoureuse. Ainsi se développent chez les élèves des aptitudes, telles l'analyse et la rigueur, mobilisées au sein de nombreuses filières d'études et sphères professionnelles.

Par ailleurs, le contact privilégié avec des vestiges archéologiques et architecturaux et avec des objets artistiques issus des civilisations grecques et latines met en place des conditions idéales pour une ouverture aux métiers de la restauration, de la mise en valeur et de la conservation du patrimoine.

Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à « construire leur vie ». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

Les démarches pratiquées dans la discipline « langues anciennes » favorisent le développement personnel de l'élève dans la perspective de sa mise en projet : en particulier la recherche de cohérence, la prise de conscience du caractère provisoire de toute avancée et l'enrichissement de l'imaginaire.

Par ailleurs, le regard rétrospectif jeté sur les civilisations de l'Antiquité, qui manifeste à la fois des continuités et des ruptures par rapport au monde actuel, mais aussi la variété des prolongements dans les différentes langues et cultures, de part et d'autre de la Méditerranée, favorisent l'enrichissement d'un imaginaire permettant de se projeter dans l'avenir et d'envisager la diversité des possibles sans renoncer à son identité propre.



WALLONIE-BRUXELLES  
**ENSEIGNEMENT**

